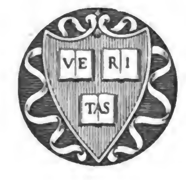
Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik

Verein für wissenschaftliche Pädagogik




VE RI
TAS



Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein

Wansleben b. Halle — Jena

Sechster Jahrgang

Erstes Heft



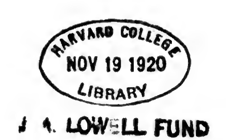
Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1899

Preis des Jahrganges (6 Hefte) 6 M


HARVARD COLLEGE
NOV 19 1920
LIBRARY

Inhalt

A Abhandlungen

B Mitteilungen

C Besprechungen



A Abhandlungen

Über die Umwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche

Von

Dr. Ernst Schultze

In der Entwicklungsgeschichte der griechischen Philosophie wird einer der wesentlichsten Punkte durch das Auftreten Heraklits des »Dunklen« von Epheses bezeichnet, der ein ganz neues Prinzip in sie hineinbrachte, indem er die Behauptung aufstellte: »Alles ist in Bewegung.« Dieser damals so viel umstrittene Satz ist einer der Gemeinplätze des modernen Denkens geworden, der nicht oft genug den Wechsel der Dinge, die beständige Bewegung jedes einzelnen betonen kann.

Sehen wir von der abgezogenen Bedeutung, in der das Wort »Bewegung« eine so vielfache Anwendung findet, ab und betrachten wir nur seine rein konkreten Bedeutungen, so scheint zunächst ein sehr wesentlicher Unterschied zwischen den Bewegungen der anorganischen und denen der organischen Substanz zu bestehen. Die rein mechanischen Bewegungen wie die Bewegungen der Schwere, kann man mit Sicherheit als unwillkürliche bezeichnen, während der Laie wenigstens sehr geneigt sein wird, alle oder die meisten Bewegungen des Menschen und vieler Tiere, vielleicht auch die der Mimosa pudica, die auf bestimmte Reize bestimmte Bewegungen ausführt, oder die anderer »fleischfressender« (besser »fleischverdauender«) Pflanzen willkürliche zu nennen. — Das was wir im gewöhnlichen Leben »Wille« nennen, wird erkannt durch gewisse Bewegungen — seien dies nun

Worte, Gebärden, Mienen oder Thaten; zwar können diese auch dort vorkommen, wo kein Wille direkt auf ihre Hervorbringung gerichtet war, aber ein Wille kann — wenn wir ihn nicht so metaphysisch definieren wollen, wie dies Schopenhauer gethan hat — nur dort vorhanden sein, wo sie auftreten. Deshalb mufs man die erwähnten Bewegungen von Pflanzen doch wohl als unwillkürliche bezeichnen, während wir den Tieren, die ein Rückenmark und ein Gehirn besitzen, die Fähigkeit zuschreiben müssen, willkürliche Bewegungen auszuführen. Steigen wir aber in der Stufenleiter der tierischen Organismen herab durch die Gliedertiere zu den Würmern und weiter bis zu den einfachsten tierischen Lebewesen, den Amöben, so ergiebt sich eine grofse Unsicherheit in der Bestimmung des Punktes, bis zu welchem die Fähigkeit der willkürlichen Bewegung reichen soll; wir können eben mit Sicherheit nur nach Analogieen urteilen, die uns ja für Tierklassen, die weder Muskeln noch Nerven besitzen, gänzlich fehlen.

Halten wir uns nun an den Menschen und die obersten Wirbeltiere, bei denen die graue Substanz dem Gehirn nicht mehr blofs wie eine dünne Kappe aufsitzt, sondern bereits eine gewisse Stärke erreicht hat, so kann man die sämtlichen hier vorkommenden Bewegungen auf eine Grundform zurückführen, für die ich die Preyersche Einteilung, die mir noch besser verwertbar erscheint als die Wundtsche, zu Grunde lege: die impulsiven, die Reflex-, die Instinkt- und die vorgestellten (oder sagen wir: willkürlichen) Bewegungen. Die impulsiven Bewegungen kommen in den niederen motorischen Zentren ohne periphere Erregung allein durch nutritive oder sonstige organische Prozesse zu stande. Die Reflexbewegungen sind charakterisiert durch die Teilnahme niederer sensorischer und niederer motorischer Zentren: eine periphere Erregung wird sofort in eine motorische Reaktion umgesetzt, die dem Gehirn meist erst zum Bewufstsein kommt, wenn sie bereits abgelaufen ist. Die Instinktbewegungen erfordern das Vorhandensein von niederen und höheren sensorischen und niederen motorischen Zentren: eine periphere Erregung ruft ein bestimmtes Gefühl und dieses eine bestimmte Bewegung hervor. Die vorgestellten Bewegungen endlich kennzeichnen sich durch die Teilnahme von vier verschiedenen Zentren (niederen und höheren sensorischen, höheren und niederen motorischen). — »Willkürlich« nennen wir nun eine Bewegung, »wenn sie infolge wiederholter Versuche an einen Bewufstseinszustand angeknüpft und unter dessen Herrschaft gebracht worden ist« (Ribot). »Unwillkürlich« ist sie in allen anderen Fällen, so dafs die drei Klassen der impul-

siven, Reflex- und Instinktbewegungen in diese eine zusammengezogen werden können.

Prüfen wir, welche Bewegungen des Menschen danach als willkürlich und welche als unwillkürlich zu bezeichnen sind, so erkennen wir, dafs diese Bestimmung sehr schwer zu geben ist, ja dafs sie in vielen Fällen überhaupt nur möglich sein wird bei genauerer Kenntnis der psychogenetischen Entwicklung des betreffenden Individuums. Ohne weiteres ist klar, dafs dieselbe Bewegung nicht nur bei dem einen Individuum willkürlich, bei dem anderen unwillkürlich sein, sondern dafs sie auch bei einem und demselben Menschen in verschiedenen Lebensaltern verschiedenen Klassen von Bewegungen angehören kann.

Willkürliche und unwillkürliche Bewegungen stehen somit in gewissen Beziehungen zu einander: es findet innerhalb des Lebens des Einzelnen häufig eine Umwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche statt, und auch die umgekehrte Verwandlung gehört keineswegs zu den Seltenheiten.

Die Umwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche gehört zu den Vorgängen, die wir unter dem Namen der »Übung« zusammenfassen. Dafs man in der Ausführung bestimmter Bewegungen durch fortgesetzte Wiederholung eine weit gröfsere Schnelligkeit und Vollkommenheit erlangen kann, als man sie ursprünglich besafs, ist eine alltägliche Erfahrung, die uns besonders deutlich, z. B. in Fabriken entgegentritt, wo wir die Arbeiter mit grofser Geschwindigkeit und Sicherheit Kunstgriffe ausführen sehen, die der Ungeübte nur in bei weitem längerer Zeit und mit viel gröfserer Anstrengung vollbringen könnte. Viele der einfachsten Bewegungen müssen vom Menschen erst durch Übung erlernt werden, während die meisten Tierarten durch den ihnen innewohnenden Instinkt dieser Mühe schon überhoben sind.

Dabei ist es aber nicht etwa eine Übung der Muskeln der beteiligten Organe, was das Wesentliche für diesen Vorgang darstellt, sondern vielmehr eine Übung des Nervensystems. Dies wird namentlich klar durch die Beobachtungen, die in neuerer Zeit an Kindern angestellt worden sind; zumal William Preyer hat durch die in seinem trefflichen Buche »Die Seele des Kindes« beschriebenen Beobachtungen aufs deutlichste gezeigt, in wie starkem Mafse beim Sitzenlernen, beim Stehen- und Gehenlernen sowie bei der Erlernung der übrigen Bewegungen gerade der Geist des Kindes beteiligt ist. Aus seinen Beobachtungen geht auch hervor, wie kompliziert selbst Bewegungen, die uns so einfach erscheinen, wie z. B. das Greifen, im

Grunde genommen sind: sie alle sind zunächst unwillkürlich, erst mit dem Entstehen und der Entwicklung des kindlichen Willens werden sie nach und nach, jedenfalls unter grofsen Anstrengungen, unter seine Herrschaft gebracht. Auf diese Weise werden zunächst erst die allereinfachsten Bewegungen erlernt, ohne die eine Selbständigkeit undenkbar ist und aus denen dann erst durch Zusammensetzung jene Bewegungen gebildet werden, die der Laie geneigt ist für ganz einfache zu halten, während sie eben in Wahrheit schon kombinierte Bewegungen darstellen. So können z. B. unsere alltäglichsten Bewegungen, wie das An- und Auskleiden, das Waschen etc. erst dann zu stande gebracht werden, wenn jene Einzelbewegungen, aus denen sie sich zusammensetzen, bereits mit Sicherheit ausgeführt werden: man denke an die kleinen und schnellen Augenbewegungen, die das Lesen erfordert; sie können erst dann richtig vollzogen werden, wenn die Bewegungen der Augen im übrigen schon zu ziemlicher Vollkommenheit gediehen sind.

Eine der schwierigsten Umwandlungen wird auf dem Gebiete der Sprache vollzogen, die zuerst ganz ungelenken Sprachwerkzeuge werden durch fortgesetzte Anstrengung dem Willen unterworfen, der dann in der Hervorbringung immer neuer Kombinationen unermüdlich ist, bis schliefslich der Anblick oder die blofse Vorstellung eines Wortes (wie namentlich neuere Studien über das sogenannte »Gedankenlesen« gezeigt haben) genügt, um es aussprechen zu lassen. Auch die Einzelbewegungen des Schreibens werden schliefslich so unwillkürlich, dafs sie gänzlich unbewufst werden, wie sich beim Schreiben sehr oft wiederholter Worte, namentlich der Unterschrift, zeigt; man kann dabei an ganz andere Dinge denken, hat es aber nicht im entferntesten mehr nötig, dem Willen für alle die Einzelbewegungen, aus denen sich die einzelnen Buchstaben zusammensetzen, jedesmal einen besonderen Impuls zu geben.

Sprache wie Schrift zeigen auch, wie ungeheuer fest die Fixation gewisser Bewegungen werden kann: Der Dialekt ist etwas so fest Gewurzeltes, dafs viele Jahre dazu nötig sind, ihn zu unterdrücken, ja dafs das sehr vielen Menschen überhaupt unmöglich sein wird; und ebenso ist es den meisten Menschen nur mit grofser Anstrengung und erst nach langer Zeit möglich, den »Charakter« ihrer Schrift zu ändern. Die Fälle plötzlicher Änderung sind sehr selten (ein erdichtetes Beispiel dafür giebt Goethe in den »Wahlverwandtschaften«, wo Ottilie eine Ausarbeitung Eduards abschreibt und dabei seine Handschrift annimmt) und vielleicht bei psychisch normalen Individuen im bewufsten Zustande gar nicht zu finden; in der Hypnose kommen

sie des öfteren vor: ich habe Fälle gesehen, in denen akademisch Gebildete mit schöner und ausgebildeter Hand, die sie im bewufsten Zustande zu verstellen absolut unfähig waren, in der Hypnose auf Wunsch die Handschrift eines Schulknaben, eines Backfisches, eines Anarchisten etc. annahmen.

Dafs die Ausbildung und Vervollkommnung von Bewegungen für die Entwicklung der Intelligenz eine grofse Bedeutung hat, ist ohne weiteres klar; man braucht nur an das Greifen zu denken, das, »unwillkürlich fortgesetzt, ... nach und nach zum Begreifen und zur Erkenntnis der Sonderexistenz und der Abgeschlossenheit des Ich führt« (PREYER). So ist auch die Vervollkommnung der Bewegungen einer der wesentlichsten Faktoren gewesen, die menschliche Rasse auf die Höhe der Entwicklung zu heben, auf der sie heute steht; bestehen doch die charakteristischsten Unterschiede des Menschen von den Tieren, mit denen fast alle anderen zusammenhängen, in der Verschiedenheit von Bewegungen: in seiner Zweihändigkeit, seinem aufrechten Gang und seiner Sprache.

Für die Tiere gilt in Bezug auf die Umwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche im allgemeinen dasselbe, wie das vorhin für den Menschen entwickelte; nur mit dem Unterschied, dafs bei ihnen mehr ererbte Bewegungen auftreten. Das Pferd oder der Hund laufen einen Weg, den sie erst zurückgelegt haben, ebenso »mechanisch«, wie ihr Herr ihn geht, und es ist bekannt, dafs ehemalige Kavalleriepferde oft genug trotz allen Widerstrebens ihrer neuen Herren auf den gewohnten Reiz des Signals in der gewohnten Weise reagieren. Auch die Unterschiede in der Leichtigkeit, neue Bewegungskombinationen zu erlernen, wie wir sie bei gewandten und schwerfälligen Menschen wahrnehmen, finden sich bei den Tieren wieder: nicht alle Pudel sind gleich gelehrig, und vielleich können auch nicht alle Flöhe für Aufführungen im Flohtheater verwandt werden. Jedenfalls aber ist sicher, dafs man nicht sämtliche Bewegungen eines Tieres nur seinem »Instinkt« zuschreiben darf, wie man dies merkwürdigerweise manchmal heute noch findet.

Auf der anderen Seite dürfen aber auch nicht etwa alle Bewegungen, die den Schein des Willens an sich tragen, als willkürliche gedeutet werden; dies zeigen die Beobachtungen an geköpften Tieren auf das allerdeutlichste. Wenn eine geköpfte Schlange alle Gegenstände, mit denen sie in Berührung gebracht wird, umwindet, so ist damit das Vorhandensein eines Willens noch nicht bewiesen; vielmehr wird das Gegenteil erwiesen, wenn das geköpfte Tier eine glühende Kohle ebenso umwindet, wie jeden anderen Gegenstand.

Wäre allerdings das Tier noch im Besitze seines Gehirns, so würde es bei der ersten Berührung sich von der glühenden Kohle entfernen; daraus wird klar, welche Bedeutung das Bewufstsein und die Aufmerksamkeit für die Überwachung unwillkürlicher Bewegungen haben; ich komme nachher darauf zurück. Hier sei vor allem darauf hingewiesen, dafs das angeführte Beispiel zeigt, wie aufserordentlich fest einzelne Bewegungen im Nervensystem fixiert werden können. Aus dem Bereiche der menschlichen Bewegungen seien ganz kurz ebenfalls noch einige Beispiele genannt: Das Abstellen der Weckeruhr im Schlafe, das Schlafwandeln (man beachte, dafs hier die Bewegungen unsicher werden, sobald das Bewufstsein eintritt), endlich der Heimweg des Betrunkenen und sein Zubettgehen, das durchaus unwillkürlich und unbewufst vor sich geht, da bei ihm die graue Substanz des Gehirns, die (wie wir annehmen müssen) für die Thätigkeit des Bewufstseins unentbehrlich ist, ausgeschaltet ist. Auch unsere üblen Angewohnheiten zeigen, soweit sie nicht auf Reflexbewegungen beruhen, wie fest Bewegungen fixiert werden können. Übrigens ist dies eine alte Beobachtung: schon Erasmus Darwin (Charles Darwins Grofsvater) bemerkte, dafs jeder, der Drechseln lernt, ursprünglich jede Bewegung der Hand wolle, bis endlich diese Handlungen so mit der Wirkung eins werden, dafs sein Wille in der Schneide seines Messers zu sitzen scheint, dafs also scheinbar dieses von selbst jedesmal die richtige Stellung einnehme.

Wie vorhin schon betont wurde, sind nun alle Kunstfertigkeiten, von der Fingerfertigkeit des Handwerkers bis zu der halsbrecherischen Geschicklichkeit des Akrobaten, in letzter Linie im Zentralnervensystem begründet. Diese Auffassung erscheint schon bei der Beachtung einiger äufserlicher Thatsachen als richtig: wie sollte wohl eine blofse Übung der Muskeln genügen, um das Blasen auf jenen Blasinstrumenten erlernen zu lassen, auf denen die Verschiedenheit der Töne nur durch eine genau abgemessene Verschiedenheit in der Stärke des Einblasens erzielt wird? »Sänger und Sängerin«, sagt Du Bois-Reymond in seiner charakteristischen Weise, »bedürfen nicht blofs gutschwingender Stimmbänder, kräftiger Atem- und Kehlkopfmuskeln, wohlklingender Resonanz der Luftwege, an sich nützt ihnen dies alles nicht mehr als dem Holzhacker ein Straduarie; sondern eigentlich wurzelt ihr Talent in der grauen Substanz am Boden ihres vierten Ventrikels.«

Eine nähere Erklärung der Fixierung von Bewegungen im Nervensystem zu geben, ist aufserordentlich schwierig. Gewöhnlich suchte man sich die häufig in Anspruch genommenen Bahnen des Nerven-

systems unter dem Bilde eines »Wasserrinsals« oder einer »Steinschurre« zu versinnbildlichen, die durch die unablässige Benutzung alle ihre Unebenheiten verlieren und deshalb immer schneller durchlaufen werden können. Verschönt sich ja doch auch der Ton einer Geige durch längeren Gebrauch, und Kautschuk wird brüchig, wenn er nicht von Zeit zu Zeit gedehnt wird. Noch DU BOIS-REYMOND weifs nichts Besseres an die Stelle dieser Gleichnisse zu setzen, die sich näherer Betrachtung als sehr stark hinkend erweisen: gewifs, lange Zeit nicht gedehnter Kautschuk wird brüchig, aber er erleidet keinen Substanzverlust, und das Wasserrinnsal ist nicht im stande, die vom Wasser abgespülten Teile wieder zu ersetzen; die Substanzen des Nervensystems dagegen verkümmern, wenn sie nicht benutzt werden, und wenn sie in Thätigkeit versetzt werden, so erleiden sie zwar einen Substanzverlust, aber dieser wird wieder ersetzt, und wenn wir nach den Analogieen der Muskelübung urteilen wollen, sogar in erhöhtem Mafse wieder ersetzt. Man wird sich also vorstellen müssen, dafs der Stoffersatz bei der unendlichen Komplizierung der Bahnen im Nervensystem in der Weise thätig ist, dafs eine des öfteren benutzte Bahn, die gerade deshalb eine stärkere Abnutzung erfahren hat, auch beim Stoffersatz bevorzugt und infolgedessen mit der Zeit leichter gangbar wird. Selbstverständlich genügt auch diese Vorstellung noch bei weitem nicht, um die in Frage stehenden Vorgänge wirklich zu erklären; es wird noch vieler Arbeit bedürfen, bis man in ihr Verständnis tiefer eindringen kann: Die Leitungsveränderungen, die dabei aufserdem noch aller Wahrscheinlichkeit nach im Gehirn vor sich gehen, finden selbst bei Fachleuten stark von einander abweichende Erklärungen.

Aus demselben Grunde wird es auch schwer halten, in absehbarer Zeit schon über die Vererbung von Bewegungen einiges Licht zu erhalten. Denn erstens ist die Zahl der Fälle, in denen eine direkte Vererbung von Bewegungen, nicht etwa nur eine Nachahmung beobachtet werden könnte, eine beschränkte, da die Vorbedingung dafür ist, dafs der betreffende »Elter« (um mich dieses in die Wissenschaft neu eingeführten Ausdruckes zu bedienen) von dem Kinde fast seit seiner Geburt getrennt ist, zweitens werden von diesen wenigen Fällen noch weit weniger durch die Beobachtung festgehalten, und drittens wäre selbst dann, wenn eine Reihe von sicheren Beobachtungen vorläge, für die Erklärung selbst noch nichts gethan. Jedenfalls scheint aber das eine schon jetzt als sicher festzustehen, dafs in der That zuweilen eine merkwürdige Übereinstimmung der Bewegungen von Eltern und Kindern, die sich nie gesehen

haben, zu stande kommt (Darwin führt einige frappante Beispiele in seinem Buche über den »Ausdruck der Gemütsbewegungen bei Menschen und Tieren« an); auch ist das ja a priori wahrscheinlich, da bei Eltern und Kindern oft genug eine aufserordentliche Ähnlichkeit in Gliederbau, Gesichtsausdruck etc. vorhanden ist, wahrscheinlich also auch ähnlich gebaute Nervensysteme auftreten, und diese natürlich ähnliche Funktionen haben werden. Auf diese Weise kann man sich sogar die fortlaufende Vererbung gewisser geistiger Prädispositionen, also auch bestimmter Bewegungen. und ihre Verstärkung im Laufe der Generationen vorstellen — gleichgiltig, ob man dabei eine Vererbung erworbener Eigenschaften mit der alten Darwinschen Schule annimmt oder sie mit Weismann leugnet.

Auf Grund beider Theorieen kann man sich nun die Entstehung des Instinkts erklären, wenn man die eben beschriebene Ansicht annimmt. Man hat den Instinkt oft als »das vererbte Gedächtnis« bezeichnet, und das mit Recht: er stellt meiner Ansicht nach für die Art genau das dar, was für den Einzelnen die durch Übung erlernten Bewegungen sind. Die Instinktbewegungen der Tiere sind durch die Vererbung eines Gedächtnisses hervorgerufen, das das Zustandekommen gewisser Bewegungen auf bestimmte äufsere Reize hin vermöge seiner Konstitution bedingt. So bietet der Instinkt auf der einen Seite alle die Annehmlichkeiten dar, die dem leichteren Ablaufen oft geübter Bewegungen bei dem Individuum zu eigen sind — auf der anderen Seite aber auch alle seine Nachteile, meist sogar in verstärktem Grade: den Zwang, stets die gewohnten Bewegungen ablaufen zu lassen, und die Schwierigkeit, sie aufzuhalten oder durch andere zu ersetzen.[1])

Eine andere Klasse von vererbten Bewegungen, die einfach mit den Instinktbewegungen grofse Ähnlichkeit haben, sind die Ausdrucksbewegungen; sie werden so fest vererbt und sind jedenfalls schon so alt, dafs sie bei fast allen Menschen derselben Rasse die gleichen sind und dafs die Erklärung ihrer Entstehung fast noch mehr Schwierigkeiten bereitet, als die der Instinktbewegungen. Bei einzelnen unter ihnen kann man allerdings noch jetzt ihre Entstehung durch oft wiederholte Ausführung willkürlicher Bewegungen beob-

---

[1]) Dieser Punkt sowie viele andere dieses Aufsatzes finden sich näher ausgeführt in meiner kleinen Schrift »Über die Umwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche« (Leipzig, Verlag von Gg. Freund, 1898. 42 S.) Vergl. auch C. S. Cornelius: Das Gedächtnis als eine Eigenschaft der Materie. In Zeitschr. f. ex. Phil. XIV, 129 und in Abhandlungen zur Psychologie u. Naturwissenschaft.

achten: so bei der Gebärde des Bittens bei Hunden und bei der ähnlichen Gebärde des Betens beim Menschen.

Doch genug von den weiteren Ausblicken, die uns die Beobachtung der Umwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche hat thun lassen. Fragen wir nur noch zum Schlufs, ob denn der umgekehrte Vorgang, die Unterdrückung unwillkürlicher. ehemals willkürlich gewesener Bewegungen, also ihre abermalige Unterwerfung unter die Herrschaft des Willens, nicht auch vorkommt? Gewifs ist das der Fall, und gar nicht selten: ich brauche nur daran zu erinnern, in welcher Weise man sich übler Angewohnheiten zu entledigen pflegt. Dafs eine solche Unterdrückung übler Angewohnheiten ein schwieriges Beginnen ist und unter Umständen grofse Willensanstrengungen erfordert, ist einleuchtend. Ja, die Hemmung unwillkürlicher Bewegungen hat für das Leben und die Entwicklung des Individuums mindestens dieselbe Bedeutung wie die Erlernung neuer Bewegungen: so geben beide Faktoren, die Ausbildung der Willkür und ihre Hemmung, die Grundlagen der Charakterbildung ab — jeder Pädagoge weifs ja, welche grofse Rolle Gewöhnung und Abgewöhnung dafür spielen.

Über den Ursprung der Sprache

Von
Marx Lobsien, Kiel

(Fortsetzung)

Die angedeuteten soziativen[1]) Demonstrationen empfangen durch die Verbindung von Vokal und Konsonant eine reiche Ausgestaltung. Da aber das konsonantische Lautmaterial von der umgebenden tönenden Natur zum guten Teile veranlafst wird, so bringt es auch unmittelbare Deutemomente mit sich. Sind sie gleich ganz allgemeiner Natur, so bedeuten sie doch für die subjektive Empfindung eine gewisse Einschränkung der Freiheit. Erst an Fäden der objektiven Welt kann sich geistige Entwicklung, kann sich Sprache anschliefsen.

Wir lassen die Fiktion fallen! Nirgends, soweit die Erfahrung reicht, tritt der Laut für sich allein bei der Sprachschöpfung auf. Er ist stets von Gebärden begleitet. Das schon enthält einen Hinweis darauf, dafs diese nicht überflüssig, dafs sie irgendwie unentbehrlich sein müssen. Das Gegenteil würde der Sparsamkeit der Natur schnurstracks widerstreiten — und wie sollte sie ein thörichtes, vollständig Überflüssiges hervorbringen. Denn auch von einer Doppel-

---

[1]) Waitz, Anthrop. I, S. 342.

sprache darf man nicht reden, will man die Natur nicht eines unbegreiflichen Schwankens bezichtigen.

In der That sehen wir Laut und Gebärde sich gegenseitig aufs schönste ergänzen — und fordern. Wir hatten in den vorigen Abschnitten immer wieder Gelegenheit, auf Lücken hinzuweisen, welche die Gebärde unbedingt nötig machten. Die Gebärde beruht auf dem Gesichtssinne, kann ohne denselben nicht erkannt und verstanden, somit auch nicht zum Mittel der Verständigung werden. Die Geberdensprache hat, mit Noiré[1]) zu reden, »recht eigentlich am gemeinschaftlichen Sehen einen festen Halt.« — Geberde und Laut begegnen sich in ihrem Ursprunge darin, dafs beide ursprünglich Äufserung der Empfindung sind, dort vermittels des Gesichts-, hier vermittels des Gehörsinnes. Auf der elementaren Stufe der Sprache ist ganz ohne Zweifel dem Laut als Ausdruck der Empfindung der Gebärde gegenüber der Vorrang einzuräumen. Aber die Gebärde, welche unvollkommener, darum lockerer mit der Empfindung verknüpft ist, vermag weniger schwer sich von ihr zu lösen. Die Verhältnisse des Deutens können durch sie viel leichter zum Ausdruck gelangen, geben dem Bedürfnisse viel leichter nach. In den einfachsten Gebärden des Deutens wie sie hieraus erfolgen, sehe ich das erste Vorherrschen der Gebärde über den Laut. Der Laut erscheint durchaus nur als Begleiter der Gebärde. Es ist nicht zu verwundern, dafs das schnelle Aufblühen der Gebärdensprache den Laut vorab ganz in den Hintergrund drängt; ihm bleibt nur ein ganz beschränktes Gebiet.

Nun sehen wir aber einen ganz eigentümlichen Vorgang sich abspielen. Die Konsonanten, welche ohnehin — mit Ausnahme der Liquiden — dem Ausdruck der Empfindung nur in ganz geringem Grade zu dienen vermögen, klammern sich an die Gebärde an, die Onomatopoi kommt zu Hilfe, und wir sehen, dafs sie es sind, welche durch die Nachahmung eine ganz neue Bedeutung empfangen. Sie übernehmen das Geschäft des Deutens. Wo wir dieses nicht unmittelbar aus der Natur des Deutens abzuleiten im stande sind, können wir es nach einfachen psychischen Gesetzen aus der steten Begleitung gewisser Gebärden desselben erklären. Endlich müssen wir eine gewisse spielende Absichtlichkeit als wirksam betrachten.

Ein Beispiel: Irgend eine vokalisch ausgedrückte Empfindung ist durch ein tönendes Objekt veranlafst worden. Das Verhältnis wird anfangs durch eine einfache Deutegebärde ausgedrückt. Sehr bald aber, zumal wenn der Urheber nicht gegenwärtig ist, zeigt sich der

---

[1]) Ursprung, S. 66, vergl auch S. 300.

Vokal in Verbindung mit dem nachgeahmten Tone des Objekts als ein bequemes, dem Verständnis durchaus genügendes Ausdrucksmittel.

So können wir auch Lazar Geiger nicht zustimmen, wenn er sagt: »Die Sprache ist in ihrem Anfange ein tierischer Schrei, jedoch ein solcher, der auf einen Eindruck des Gesichtssinnes erfolgt«, und wenn er ferner behauptet, der Unterschied zwischen Sprachschrei und tierischem Schrei bestehe darin, dafs der letztere nie auf den Gesichtssinn allein erfolge.« Wir sehen im Anfange der Sprachentwicklung die Gebärde den Laut an Bedeutung durchaus überflügeln, dann ein gewisses Gleichgewicht zwischen beiden eintreten, endlich den Laut fast die Alleinherrschaft führen.

Es ist nur natürlich, sich bei den obigen Erörterungen zunächst auf die beiden wichtigsten Sinne, das Gesicht und das Gehör zu beschränken, doch haben ja alle Sinne ihre Sprache. Eine Verbindung der beiden erstgenannten allein genügt nicht, alle müssen teilnehmen.

Dafs die übrigen Sinne durch die Gebärde einen allgemeinen Ausdruck finden, braucht nicht weiter erläutert zu werden. Wunderbarer ist, dafs sie einen lautlichen Ausdruck finden. Es ist zunächst daran zu erinnern, dafs sie sich weit später entwickeln, viel später in Aktion treten als Auge und Ohr. Folglich werden Auge und Ohr eine gewisse Sprache bereits haben, bevor die andern Sinne derselben bedürftig sind. Ferner: Der lautliche Ausdruck anderer Sinne ist gar nicht verwunderlicher, als der von Auge und Ohr. Aus dem Nacheinander der physiologischen Entwicklung folgt aber, dafs die Sprache des Geruchs, des Geschmacks zunächst, soweit irgend möglich, sich der bereits vorhandenen Sprache bedient und dafs sie trachtet, sich so eng wie möglich auf jene zu beziehen.

Mögen wir nun das sensorium commune[1], mögen wir das Gefühl als Erklärungsgrund in Anspruch nehmen oder was immer, auf jeden Fall gehört das nicht in den Rahmen der vorliegenden Aufgabe. Es handelt sich hier nur noch darum, die möglichen Verbindungen auf Grund der entwickelten Verhältnisse anzudeuten.

Ob das Gesicht oder das Gehör der wichtigste Sinn für die Sprachschöpfung sei, darüber ist man geteilter Ansicht. Herder hält bekanntlich das Gehör für den »mittleren Sinn« nach Sphäre, Deutlichkeit, Zeit, Bedürfnissen und Entwicklung[2]; Noiré[3], Geiger[4] nehmen

[1] Herder, a. a. O. S. 69.
[2] A. a. O. S. 72.
[3] A. a. O. S. 22.
[4] A. a. O. S. 244.

den Gesichtssinn für das eigentliche Vehikel der Sprache in Anspruch. Ich möchte für beide zugleich eintreten.

Wo es sich um die Erzeugung des Sprachmaterials handelt, sind Auge und Ohr in erster Linie beteiligt. Wo es sich um die Innenseite der Sprache handelt, ist kein Sinn zu entbehren. Ein jeder liefert einen Teil, und modifiziert die Sprache nach seinem Wesen und nach seiner Kraft. Das Fehlen eines Sinnes bedeutet für die Sprachentwicklung einen grofsen und zum Teil unersetzlichen Verlust. Am deutlichsten tritt das zwar bei den beiden vornehmsten Sinnen zu Tage. Wir sehen aber, wie die Sprache des Gesichts schlechterdings die Sprache des Gehörs fordert und umgekehrt.

Man könnte sich nun zur Aufgabe machen, nachzuweisen, was jeder Sinn für die Sprache leiste. Das wäre offenbar durch eine negative Methode zu erkunden, welche die historischen Momente nicht aufser Rücksicht läfst.

Zum Schlufs sei noch folgende Übersicht der (theoretisch möglichen) Sinneskombinationen angedeutet:

A einfache Kombinationen

Gesicht und Gehör,
Gesicht — Geschmack,
Gesicht — Gefühl,
Gesicht — Geruch,
Gesicht — Gesicht.

Gehör — Gehör,
Gehör — Gesicht,
Gehör — Geschmack,
Gehör — Gefühl,
Gehör — Geruch.

Geschmack — Geschmack,
Geschmack — Gehör,
Geschmack — Gefühl,
Geschmack — Geruch.

Gefühl — Gefühl,
Gefühl — Gesicht,
Gefühl — Gehör,
Gefühl — Geschmack,
Gefühl — Geruch.

Geruch — Geruch,
Geruch — Gesicht,
Geruch — Gehör,
Geruch — Geschmack,
Geruch — Gefühl.

Es sei hier eingeschaltet, dafs die erwähnten Verhältnisse keineswegs doppelt sind, denn es ist psychologisch durchaus nicht gleichgiltig, welcher Sinn momentan den Primat hat.

B Zusammengesetzte Kombinationen

die in zwei- und mehrgliederige zu sondern sind. Es genügt, hier auf einige hinzudeuten, da die übrigen aus A sich unschwer ergänzen lassen:

Gesicht — Gehör — Geschmack,
Gesicht — Gehör — Gefühl,
Gesicht — Gehör — Geruch.
u. s. w.

In der Wertschätzung der Onomatopoi gehen die Ansichten sehr weit auseinander. Während dieser geneigt ist, ihr jegliche sprachschöpferische Bedeutung abzusprechen, glaubt jener, ihren Raum nicht weit genug bemessen zu können. Max Müller [1]) stellt geradezu die »Bau-wau-theorie«, »da der noch stumme Mensch [2]) die Stimme der Vögel, Hunde, Kühe, Donner etc. nachahmt«, der »Pa-pa-theorie«, derjenigen, welche den Sprachursprung aus unwillkürlicher Nachahmung ableitet, gegenüber, wenngleich er für sie sehr wenig übrig hat. — Michelet würdigt die Nachahmung als eine Hauptquelle der Sprache, stellt sie an die Spitze der Entwicklung jeglicher Lautsprache, [3]) doch liegt ihm durchaus fern, sie als einzige und Grundquelle zu behaupten. Er weist, wie Max Müller, [4]) auf den geringen Umfang hin, den sie hat und gehabt hat. — Es ist mir aber, wie bereits hervorgehoben, sehr fraglich, ob wir berechtigt sind, aus dem onomatopoetischen Material, das wir in unserer heutigen Sprache und in ihren Wurzeln finden, auf die sprachschöpferische Bedeutung der Onomatopoi überhaupt zu schliefsen. Historische Grammatik hilft hier nicht, nur die Spekulation. Sie hat zu erkunden, bis zu welchem

---

[1]) A. a. O. S. 397—308.
[2]) Er ist nie stumm gewesen!
[3]) A. a. O. S. 339.
[4]) Abst. des Menschen S. 45 f.

Grade die Onomatopoi Sprache zu bilden im stande ist. Sie mufs vor allen Dingen zu erforschen suchen, ob Onomatopoi und Gebärde oder Interjektion und Gebärde der Vorzug zukomme, bezw. ob sie sich gegenseitig bedingen und wie diese Wechselwirkung zu begreifen sei.

Darwin lehrt,[1]) man könne nicht daran zweifeln, dafs die Sprache ihren Ursprung der Nachahmung und den durch Zeichen und Gesten unterstützten Modifikationen der instinktiven Ausrufe des Menschen verdankt. Wenn Steinthal ihm entgegenhällt: »Nachahmung an sich ist noch nicht Sprechen«,[2]) so möchte ich hinzufügen: Wohl wahr! Aber ich sehe nicht ein, wie das Darwin treffen kann. Er behauptet nirgends, dafs Nachahmung schon sprechen sei, nur der Ursprung derselben. Ich vermisse an der Auslassung Darwins den näheren Nachweis, wie denn nun die Nachahmung, die Gesten und die instinktiven Ausrufe des Menschen zusammenhängen, um den Sprachkeim zu bilden, da aber Darwin ausdrücklich seinen Ausführungen über den Sprachursprung geringen Wert beimifst, so wiegt auch der Vorwurf nicht schwer. — Preyer hat onomatopoetische Bezeichnungen bei Kindern sehr selten[3]) beobachtet. Ich begnüge mich mit der Thatsache, dafs sie nicht geleugnet werden kann, dafs sie in der Kindersprache vorkommen und zwar — durchaus nicht selten. Diese wimmelt von onomatopoetischen Ausdrücken. Es heifst dem kindlichen Nachahmungstriebe in keiner Weise Rechnung tragen, wollte man das leugnen. Ja, man wird Lotze zustimmen müssen, wenn er auf den Hang zum Nachahmen »die Entwicklung der Sprache zum grofsen Teile zurückführt«[4]) — Ein zweites Moment kommt hinzu, »dafs eine unmittelbare Verständlichkeit .... nur diejenigen Wörter besitzen, die einen wirklichen Naturlaut nachahmen.«[5])

Ein wie eifriger Verfechter der Onomatopoi Herder ist, ist genugsam bekannt. Er bezeichnet »das Ohr als den ersten Lehrmeister«, durch das die Natur vor und tief in die Seele tönte«[6]) — und tönende Verbe als die ersten Machtelemente der ältesten Sprachen.[7]) »Die ganze tönende Natur ist Sprachlehrerin«. —

Steinthal definiert die Onomatopoi nicht als bewufste Lautmalerei,

[1]) Abst. d. Menschen, S. 45 f.
[2]) Urspr. S. 249.
[3]) Die Seele des Kindes, 4. Aufl., S. 298.
[4]) Mikrokosmus II, S. 234.
[5]) Lotze, a. a. O. S. 236.
[6]) A. a. O. S. 56.
[7]) A. a. O. S. 59.

sondern als »Reflex der Wirkung des Objekts auf das Subjekt.[1]) Er redet dementsprechend von einem »onomatopoetischen Gefühl«, das nie erstirbt, das eine psychophysische Thatsache.«[2]) (Er erinnert an mild, spitz, hart, rauh, sanft) und schliefst: »(Ist) das onomatopoetische Gefühl und der Lautreflex eine nachweisbare Thatsache, so dürfen wir es auch theoretisch oder hypothetisch als Prinzip der ursprünglichen Sprachschöpfung hinstellen.«[3])

Steinthal hat hier das unbestreitbare Verdienst, den Begriff der Onomatopoi fruchtbar erneuert zu haben. Es mangelt aber gar sehr an Klarheit. Er versteht unter derselben nicht sowohl die bewufste, die absichtliche Nachahmung, als vielmehr ein Gefühl. Unter der bewufsten Nachahmung mufs man offenbar ein absichtliches Unterfangen zum Zweck möglichst genauer Nachbildung der Naturlaute verstehen und es ist nicht zu leugnen, dafs es in der Form des Spiels ein derartig absichtliches Bemühen giebt. Steinthal rechnet es nicht wesentlich zur Onomatopoi. Ihm ist ein dunkles Gefühl Wurzel derselben, ein dunkles Gefühl, das reflektorisch zur Äufserung gelangt. Das Gefühl mufs dem Menschen ursprünglich eigen, mufs apriorisch vorhanden gewesen sein.

Das ist mir unverständlich; es sei denn, dafs Steinthal nachweist — ich finde es jedoch nirgends — dafs aus der bis dahin fortgeschrittenen Entwicklung dieses dunkle Gefühl resultiert. Mir will scheinen, dafs dieses Gefühl ohne Onomatopoi, d. h. ohne direkte Nachahmung niemals hat entstehen können. Steinthal ist nicht berechtigt, aus der Onomatopoi unserer Tage »hypothetisch« oder »theoretisch« auf ein derartig wirksames Prinzip vergangener zu schliefsen. Denn dieses Gefühl, das sich an obige Bezeichnungen knüpft, ist aus der Übung gekommen, die mit denselben jene Erscheinung verknüpft. Ich kann die Beispiele, welche Steinthal anführt, mit genau demselben, ja mit gröfserem Recht für meine Ansicht in Anspruch nehmen.

Ein Verdienst aber bleibt Steinthal unbestritten. Er zuerst hat auf die Bedeutung der dunklen Empfindung, dieses Gefühls für die Onomatopoi, hingewiesen und eine Antwort auf die Frage Herders, wie man sich die Nachahmung da zu denken habe, wo die Natur nicht mehr »vorlaute«,[4]) gegeben, zum wenigsten angedeutet. Wir werden das anomatopoetische Gefühl für die Fälle in Anspruch nehmen,

---

[1]) Ebenda S. 376.
[2]) Ebenda S. 381.
[3]) Ebenda S. 384.
[4]) A. a. O. S. 69.

da man die unmittelbare Nachahmung verläfst, verwandte Vorstellungen durch verwandtes anomatopoetisches Lautmaterial bezeichnet.

Eine Erweiterung des Begriffs der Onomatopoi verdanken wir auch Jäger.[1]) In seiner berühmten Skala weist er die Nachahmung der dritten Periode zu. Er unterscheidet mit vollem Rechte eine Nachahmung durch das Lichtbild und eine solche durch das Lautbild. Die erstere ist eine Fortsetzung des Deutens, bei der zweiten nimmt der zweite »Distanzsinn das synkinetische Mittel zu Hilfe. Der Ursprung der Nachahmung ist das Bedürfnis, sich über Abwesendes zu verständigen. Welche Bedeutung ihm die Nachahmung hat, erhellt daraus, dafs er mit ihr die Ursprache des Menschen beginnen läfst.[2]) Die zweite Periode wird allein durch den Affen repräsentiert.[3]) Also nur der Mensch vermag sich über abwesende Dinge zu unterhalten. Es tritt das Moment der Absicht auf Grund eines gesteigerten Bedürfnisses in den Vordergrund. Diese scheint Jäger das Kriterium der Menschen- gegenüber der Tiersprache zu bilden. Dem kann man gewifs zustimmen. Ganz entschieden aber mufs widersprochen werden, dafs die Nachahmung erst der dritten Periode zugewiesen wird. Jägers Skala ist nach logischen, aber nicht nach genetischen Rücksichten geordnet worden. Als logische Tafel ist sie gewifs wertvoll, als das, was sie sein soll, keineswegs. —

Endlich möchte ich noch Rudolf Falbs kurz Erwähnung thun. Er hat der Onomatopoi durch seine Logoplastiktheorie eine eigenartige Deutung gegeben.[4]) Die Logoplastik ist ihm in der Urzeit und am Beginn der Sprache das leitende Prinzip der Wurzelbildung gewesen.«[5]) Die einfachste und dem Urmenschen zunächstliegende Form der Logoplastik ist dann wohl selbstverständlich diejenige gewesen, in welcher die Begriffe von Sinn und Gegensinn, These und Antithese, Satz und Gegensatz geordnet, im zweiten Teile durch die lautliche Umstellung oder Gegenstellung der Lautfolge des ersten Teils ausgedrückt werden.« — Ich sehe nicht ein, wie man ein solches Thun, das aus Raffinement entspringt, Logoplastik bezeichnen mag, vor allem aber nicht, wie Falb es an den Anfang der Ursprache als leitendes Prinzip stellen kann.

Wichtiger für den Begriff der Logoplastik ist folgende Auslassung[6]): Ein physiologisches Gesetz ist es, das in der Urzeit der

[1]) A. a. O. S. 1118 (Ausland 1869).
[2]) Vergl. bei Steinthal S. 232.
[3]) A. a. O. S. 1118.
[4]) Die Andesprachen im Zusammenhang mit dem semitischen Sprachstamm.
[5]) A. a. O. S. 16.
[6]) A. a. S. 25.

Menschheit auf harmonische Weise zum Ausdruck gelangte, das Gesetz, nach welchem der durch ein bestimmtes Organ hervorgebrachte Laut zuerst und vor allem dieses Organ selbst bedeutete: der Zungenlaut die Zunge (ʅ), der Kehllaut den offenen Mund (○) und die Urform dafür ist la-hva mit der Bedeutung Zunge + Mund, Zunge im Munde λόγος! Denn so und nicht anders fordert die Physiologie die Form, aus welcher durch — allmähliche Erhärtung des v und Verschwinden der leisen Aspiration h — lat. labia »Lippen«, sanskr. lapana »Mund«; und durch allmähliche Erhärtung der leisen Aspiration u und »Verschwinden des v — griechisch λόχος »Versteck«, lat. lucus »Hain« (diesmal nicht a non lucendo!) ohne Verletzung der Lautgesetze abgeleitet werden können und also wohl auch thatsächlich hervorgingen.«

Dieser Versuch ist wohl kaum ernst zu nehmen. Dennoch ist er nicht ohne ein gewisses Interesse. Besonders zu tadeln ist ein folgenschweres willkürliches Vertauschen von sichtbaren Lautzeichen, Schriftzeichen — und den Lauten. Die Theorie der Logoplastik ist gewifs nicht ganz zu verdammen, warum sollte nicht der Laut zur Bezeichnung desjenigen Organs dienen, das ihn erzeugt hat; aber es heifst viel, viel zu weit gehen, wenn man sie als Prinzip der Wurzelbildung ansehen will. Dem widerstreitet schon die Erwägung, dafs die Zahl der Laute sehr beschränkt sein mufste, wenn auch anderenteils die Ansicht Wundts, dafs »wir uns die Ursprache als eine Reihe einsilbiger Laute zu denken haben«[1]) eine unmittelbare Bestätigung zu finden scheint. Zu Grunde liegt ihr aber kein anderes Prinzip als der »Bau-Wau-Theorie«, als dem blökenden Schafe Herders. Es ist nicht sowohl Logoplastik, als die Bezeichnung eines Dinges — vorausgesetzt, dafs sich das Interesse darauf richtet — durch eines seiner hervorstechendsten Merkmale. Eine unglückliche Verquickung von Schrift und Laut kann hier nur von einer Plastik im Sinne absichtlichen Bemühens reden. —

Das Wesen der Onomatopoi ist nicht in dem engsten Sinne zu begreifen, als ob dieselbe auch auf die unmittelbare Nachahmung von Naturlauten, das Nachtönen des von der Natur vorgetönten sich beschränke, ihr unterliegen vielmehr auch die Bewegungen. Darum ist die Bezeichnung »Nachahmung« zutreffender, das auch aus dem Grunde, weil sie einen Hinweis enthält auf den allgemeinen Grund, den der menschlichen Natur eingeprägte Trieb des Nachahmens.

Die ersten Nachahmungen sind durchaus reflektorisch, unwill-

---

[1]) Physiolog. Psychologie, 2. Aufl. II, S. 433.

kürlich auf einen äufsern Eindruck erfolgt. Wir sehen dieselbe auf dieser niedersten Stufe mit den Interjektionen sich begegnen. Ein Wehe- oder Freudenruf erweckt einen ähnlichen Laut in der ganzen »Herde«. Es zeigt sich aber bereits hier eine grofse Mannigfaltigkeit, »da wegen der Unmöglichkeit einer vollständigen Ähnlichkeit in der Nachahmung der Ahmlaut vielen Spaltungen unterworfen war.«[1] So gut wie Laute sind Bewegungen Gegenstand der Nachahmung. Beide müssen wir uns in innigstem Zusammen miteinander denken, so dafs mit der Gebärde der Laut, mit dem Laut eine Gebärde verknüpft ist.

Auf der Stufe der interjektionalen Onomatopoi sehen wir den Laut dem menschlichen Leibe gleichsam abgezwungen. Eine erste Fortbildung entsteht dort, wo sie zum Gegenstande der Mitteilung wird. — Je nachdem, ob bei dem einen Individuum der Laut, bei dem andern die Gebärde sich tiefer einprägte, wird auch das eine oder andere Mittel dazu dienen, das Erlebte mitzuteilen. Auf dem Boden des gemeinsamen Erlebens und Empfindens. dem der Gemeinsamkeit der Natur entsprechende verwandte pathognomische Reflexe antworten, ist nur eine Verständigung möglich. »Die unwillkürlichen Ausdrücke werden zu Zeichen, wenn andere darauf achten, der Aufschrei des Schmerzes wird zum Zeichen für den Schmerz etc. Die subjektiven Gefühle und Erregungen werden pathognomisch ausgedrückt. Sie gewinnen die Bedeutung von Empfindungswörtern. Die pathognomischen Lautgebärden und onomatopoetische Lautbilder mögen die erste Verständigung unter den Naturmenschen bis zu einem gewissen Grade vermittelt und zugleich das Mittel zur weiteren Vervollkommnung der Lautsprache an die Hand gegeben haben.«[2] Man wird sich der Zeichen bedienen, um den eigenen oder den fremden Zustand andern mitzuteilen.

Auf jeden Fall bezeichnet die erwähnte Verbindung zwischen Laut und Gebärde einen durchaus natürlichen Prozefs — aber eine Grenze ist gesetzt, über die hinaus sie der Mitteilung nicht weiter dienen kann. Das liegt darin, dafs die Gebärde nur eine verhältnismäfsig geringe Differenzierung zuläfst. Der Laut mufs sich von der Gebärde nach und nach befreien. Das kann er aber nur dadurch, dafs er ihr Wesen vervollkommnet, indem er dasselbe in sich aufnimmt. Das Wesen der Gebärde ist das Deuten.

Welche Bedeutung hat die Onomatopoi für die Befreiung des Lautes? — Ich möchte eine doppelte Art Onomatopoi unterscheiden,

---

[1]) Lazar Geiger, bei Steinthal, a. a. O. S. 235.

[2]) Lindner, a. a. O. S. 131 f.

die subjektive, welche durch pathognomische Laut- und Gebärdenreflexe die Zustände des eigenen Leibes, bezw. des Nächsten nachahmt und die objektive, welche Töne, die von aufsen an das Ohr schlagen, nachzuahmen bestrebt ist, einerlei woher sie kommen. Die erstere steht auf einer niederen Entwicklungstufe. Bei ihr überwiegt weitaus ein individuelles sinnliches Wohl- oder Wehebefinden. Alles, was aus der Aufsenwelt auf den Menschen einströmt, erregt zu allererst ein Gefühl, das in einem Empfindungslaut sich Luft macht. Hier kann nur in sehr wenigen Fällen von Onomatopoi die Rede sein.

Die öftere Wiederholung lehrt z. B. die Naturerscheinung als minder gefährlich und man erinnert sich derselben mittelst eines Merkmals, das die Natur »tief in die Seele hinein tönte.« Die Gewohnheit und die reichere Erfahrung töten allgemach die lebhafte Interjektion. Es greift eine Ruhe, ein Wohlgefallen an dem Hervorrufen der Laute Platz. Dabei absorbiert der Laut eine Deutung, die in dem Verhältnis von Ursache und Wirkung, die in dem Verhältnis von Ursache und Wirkung, in der rohesten Form das Bewufstsein der erregenden Ursache erweckt. Mag anfangs die Gebärde unterstützt haben, — in der Abwesenheit der erregenden Ursache wird das Merkmal, mit dem sie sich in die Seele eingrub, auch die primitive Beziehung wenigstens des Ortes unmittelbar ins Bewufstsein haben. Der Laut, bezw. das Wort steht für eine Reihe von Gedanken.

Der Nachahmungstrieb bemächtigt sich des Lautes. Dieser wird Gegenstand des Spieles. Der primitivste und klarste Laut war Gesang und Musik (allerdings schwerlich für unser Ohr). Wenn auch in diesem Spieltriebe noch keine direkte Beziehung zum Gedankeninhalt, zum Gedankenausdruck, höchstens die allgemeinste Möglichkeit dafür offen liegt, so ist eine Befreiung des Lautes von der Interjektion aus der Gebärde doch nicht abzuleugnen. Das Spiel ist vor allen Dingen die Brücke zu der »Association zwischen Vorstellung und Laut auf pathognomischem und onomatopoetischem Wege, wo zwischen Vorstellung und Laut kein innerer Zusammenhang besteht.«[1]) Es ist mithin in der Onomatopoi ein Prinzip der Befreiung des Lautes von der Gebärde enthalten, aber dasselbe zeigt sich nur in sehr engem Raume wirksam.

Wesentlicher kommt in Betracht die Unmittelbarkeit der Anschauung, welche dem Laute innewohnt. Der Laut überwiegt, sagt Steinthal[2]) denn er ist das einzige Moment jenes Vorgangs der Wahr-

[1]) Lindner, a. a. O S. 132.
[2]) Einl. S. 390.

nehmung, welches auch bei der Erinnerung wieder wirklich ist. Wer je von der sinnlichen Kraft des unmittelbaren Anschauens dem Bild gegenüber überzeugt worden ist, der wird auch unbedingt zugeben, dafs dem Laut ein grofser Vorzug gegenüber dem, der in ihm symbolisch ausgedrückt ist, besitzt. Ja die Behauptung darf nicht als zu gewagt erscheinen, dafs ohne diese Unmittelbarkeit auch eine dem geistigen Fortentwickeln notwendige Reproduktionskraft unmöglich ist. Sie giebt dem Laute, sowohl dort, wo er aufgefafst, als wo er zum inneren Gedankenausdruck verwandt wird, immer einen Primat. Die Frische der sinnlichen Auffassung beruht zum wesentlichsten Teile auf der Eigentümlichkeit, dafs der Laut einen Kreislauf beschreibt, dafs derjenige, welcher ihn erzeugt, denselben wieder durch den Gehörssinn seinem eigenen Innern zuführt, worauf auch Max Müller hinweist. Steinthal darf man in gewissem Sinne recht geben, wenn er sagt, dafs die Sprache zu Anfang Selbsterkenntnis sei.[1])

Dennoch reicht das keineswegs aus. Vor allem darf man sich die Befreiung nicht als einen Akt vorstellen, den ein glücklicher Augenblick erzeugt hat. Sie geschieht ganz allmählich. Der Laut taucht zuerst zaghaft neben der Gebärde auf; nach und nach aber gewinnt er gröfseren Einflufs. Seine Freiheit ist die Knechtung und zum Teil gänzliche Austilgung der Gebärde.[2])

Die Befreiung ist nur möglich innerhalb der Geselligkeit. Mithin mufs sie eine Folge des Bedürfnisses sein, das innerhalb der Gemeinschaft statt hat. Dieses Bedürfnis fordert Mitteilung. Es ist fundiert in dem eigenen Ich, in den »schönen verschwisterten Götterfunken Freude und Schmerz«;[3]) er sucht die Freude zu verdoppeln, den Schmerz zu teilen. Wir sehen dieses egoistische Grundprinzip sich mit der steigenden gesellschaftlichen Entwicklung differenzieren. Diese Differenzierungen offenbaren die Unzulänglichkeit der Begierde und — die Bequemlichkeit und das Akkommodationsvermögen des Lautes.

Ich kann die Onomatopoi nicht verlassen, ohne einen kurzen Blick auf die alte Litteraturperiode unseres Volkes zu werfen, welche durch die Onomatopoi ihr Gepräge erhält, die Allitterationszeit.

Die Allitteration beruht auf der lautlichen Übereinstimmung, dem Gleichklang anlautender Konsonanten, seltener Vokale.[4]) So heifst es z. B im ersten Merseburger Zauberspruch.

[1]) A. a. O. S. 395.

[2]) Vergl. Marty, Über den Ursprung der Sprache.

[3]) Steinthal, a. a. O. S. 386.

[4]) Vergl. übrigens: Werner Jahn: Helgi und Sigrun.

Éiris sâʒun Ídisî, sâʒun **ë́**ra dúodèr; súmâ **h**ápt **h**éptìdun, súmâ **h**éri lézìdun etc.

Der Stabreim ist das Wesentliche dessen, was man als Form der alten Dichtung bezeichnet. Die Tiefe, Schönheit, Kraft und Fülle derselben ruht in der lebendigen Anschauung, die ihr zu Grunde liegt. Sie ist urdeutsch.

Der Wert einer dichterischen Form ist abhängig von ihrem Verhältnis zum Inhalte; wie Hauch und Staub, wie Leib und Seele müssen sie sich gegenseitig bedingen. Der Stabreim ist dem urdeutschen Gemütsleben, seiner eigenartigen Apperzeptionsweise entwachsen. Eben darauf beruht seine fundamentale Wirkung, dafs er onomatopoetisch darstellt, was als »psychisches Grundkapital« die Volksseele umfafst, was ihr Leben allseitig bestimmt und durchdringt von jenen Vorstellungscentren aus. Daraus erklärt sich aber auch, dafs der Form als solcher ein Zeitpunkt des Untergangs kommen mufste, dann, als man sich der unmittelbaren onomatopoetischen Anschauungsstufe nach und nach enthob. Da ging die Form ihres Geistes und Lebens verlustig. Die Versuche neuerer Dichter, die Allitteration zu gebrauchen, berühren das feinere Ohr peinlich, fordern den Spott heraus.

Während der Grieche als stummer Zuhörer an dem Gesange des Einzelnen sich ergötzte, dessen kunstvolle Weisen bewunderte, welche den Inhalt oft vergessen machten — war der deutsche Gesang Gemeindegesang. Wo in einer Gemeinschaft, sei es bei festlichem Hofgelage, sei es in der Hütte unter der Familie, der Sänger anstimmte von Lenz und Liebe, Kampf und Sieg, Sommer und Winter, Wald und Strom — da sangen alle Anwesenden mit. Von jedem war der Inhalt erlebt, jeder fühlte sich in innerster Seele ergriffen, Sangesfreudigkeit schwellte jede Brust. — Hier nichts von kunstgerechtem Gesetze, wo der Inhalt dienend steht zur Form: Der Inhalt war die Hauptsache und ihm schlofs sich die Form wunderbar ein: sie war selbst lebensvoller Inhalt.

Wufste man gleich die Textesworte nicht genau zu setzen nach dem Vorthun dessen, der vorsang — es kamen allitterierende Reimpaare, Stäbe, darinnen vor, auf die der Liedinhalt sich stützte. Diese waren jedem bekannt. Sie waren dem Leben entwachsen und standen zu demselben in anschaulicher Beziehung. In diese Stäbe stimmte man ein. Und nun denke man sich Hunderte rauher Kehlen, deren Gewalt sich mit dem Heulen des Sturmwindes — deren Schmiegsamkeit andererseits sich dem Säuseln des Abendwindes vergleichen liefs, in jene Liedstäbe einschlagen!

Sind sie nicht zu vergleichen bald den knorrigen Eichen, bald den wettererprobten Buchen des deutschen Waldes? Vernimmt man in denselben nicht bald den Donner[1]), wie er fern widerhallend rollt von den Waldesriesen, das Zischen des Blitzstrahls, das Krachen der Stämme, berstend vom brausenden Sturmwind? Hört man nicht das Klinken und Rasseln der Speere, das Krachen der Schilde, getroffen vom beifsenden, schnellen, die Luft pfeifend durchsausenden Schwerthieb? — auch stilles, sanftes Sausen in den hohen Kronen, man spürt's, der segnende Allvater geht durch den Wald, hört flüstern und lispeln wundersame Märchen, trautes Kosen der Liebe, hört Keuchen und Klagen, spürt in heiligem Schauer die Brust bewegt, tiefes Todesahnen, — die letzten Seufzer eines dahinsterbenden Volkes. —

Welch eine Welt deutschen Lebens! Das ist der Wald im deutschen Gemüte, aus dem des Sängers Worte in tausendfachem Echo widerhallten. (Fortsetzung folgt)

Die psychologischen Grundlagen des Lehrens

Von

Dr. phil. Jos. Geyser in Bonn

Wenn alle Kunst schliefslich in nichts anderem bestehen kann, als in der Verwertung und Vollendung der uns zu einem bestimmten Zwecke gegebenen natürlichen Anlagen, so gilt dies insbesondere von der ebenso wichtigen wie schwierigen Kunst des Lehrens. Lehren heifst in andern ein bestimmtes Wissen hervorrufen. Die Kunst des Lehrens hat folglich ihre Norm in den unserer Natur verliehenen Anlagen, uns von einer Sache Wissen zu erwerben. Ohne genaue Kenntnis und Verwertung der Faktoren und Gesetze, nach denen in unsrer Psyche die Aufnahme und Verarbeitung neuen Wissensstoffes erfolgt, kann mithin kein Lehren mit Aussicht auf Erfolg betrieben werden.

Schon länger mit psychologischen Studien beschäftigt und zugleich in praktischer Ausübung der Lehrthätigkeit begriffen habe ich mit besonderer Liebe auf jene psychischen Thatsachen, Faktoren und Grundgesetze mein Augenmerk gerichtet, die ihrer Natur nach geeignet sind, das Fundament eines gedeihlichen Lehrens zu bilden. Im folgenden möchte ich mir erlauben, in kurzen, systematisch zusammenfassenden Ausführungen die Ergebnisse dieser Beobachtungen wiederzugeben. Ich möchte nur noch anmerken, dafs ich keine fingierte,

---

[1]) Vergl. übrigens: Lazarus, Leben der Seele II. S. 89.

sondern nur thatsächlich erlebte Beispiele bringe; denn nur diesen kann in einer solchen Frage Beweiskraft zukommen. Es sind aber diese Beispiele aus dem Unterricht eines durchschnittsmäfsig beanlagten Knaben für die Quinta eines Gymnasiums hergenommen.

Der Unterricht mufs stets Verständnis und Gedächtnis erwecken. In meinen jetzigen Ausführungen gedenke ich mich auf den wesentlichsten Teil des Unterrichtes, die Erzeugung des Verständnisses zu beschränken.

I

Die Basis des gesamten Unterrichtes beruht auf der Thatsache, dafs unser ganzes Bewufstseinsleben sich immerdar auf der Grundlage sinnlicher, und zwar Sach- und Wortvorstellungen vollzieht.

Die Entwicklung des individuellen Bewufstseinslebens beginnt damit, dafs veranlafst durch Erregungen der Sinnesorgane und des Sinnesnervensystems in uns sinnlich-anschauliche Empfindungs- und Vorstellungsinhalte, Farben, Töne, Gerüche, Hunger- und Durstempfindungen u. dergl. entstehen. Alle diese Bewufstseinsinhalte sind Sachvorstellungen des sinnlichen Anschauungsvermögens. An den Besitz dieser Vorstellungen knüpft sich nun ein Prozefs des Vergleichens der einzelnen Vorstellungen mit einander; hierbei werden die verschiedenen Merkmale von den gemeinsamen gesondert und Urteile von den Dingen auf Grund der einen oder der anderen Merkmale gebildet. Die gemeinsamen Merkmale verschiedener Vorstellungen bestehen für das Bewufstsein anfänglich nur an den einzelnen, sinnlichen Vorstellungen; ohne dafs die allgemeinen Eigenschaften von den konkreten als selbständige Bewufstseinsinhalte für sich getrennt werden könnten, werden sie nur als bestimmte Seiten der konkreten Bewufstseinsinhalte Gegenstand besonderer Beachtung oder Aufmerksamkeit. Dabei bleibt es aber nicht. Allmählich werden diese allgemeineren Merkmale, welche sich bei einem Vergleich verschiedener Vorstellungen in allen wiederfinden, vom und im Bewufstsein auch von den konkreten Sachvorstellungen getrennt und als Zeichen derselben in Form von Wortvorstellungen im Bewufstsein fixiert. Diese Wortvorstellungen bedeuten in sich selbst nichts als gewisse Lautverbindungen; sie haben aber Inhalt und Bedeutung dadurch, dafs sie durch Association mit Elementen bestimmter Sachvorstellungen verknüpft sind und im Bewufstsein deren Stelle vertreten.

Aus dem vorigen ergiebt sich, dafs je unentwickelter ein Be-

wufstsein noch ist, um so mehr in ihm noch die anschaulichen Sachvorstellungen vorherrschen. Da im übrigen letztere der Ausgangspunkt des gesamten Bewufstseinslebens sind und da ferner Worte und Wortverbindungen niemals in sich selbst, sondern nur als Vertretung von Sachvorstellungen und Verbindungen solcher Sinn und Bedeutung haben, so ist die Wichtigkeit der anschaulichen Vorstellungen für den Gang des Bewufstseinslebens und mithin für einen erspriefslichen Unterricht niemals hoch genug anzuschlagen. Der Lehrer soll darum niemals Wortvorstellungen im Bewufstsein der Schüler passieren lassen, ohne die Überzeugung zu haben, dafs die Schüler sich auch die richtige sachliche Vorstellung machen, welche durch die Worte im Bewufstsein vertreten werden soll.[1]

Einige Beispiele mögen unsere ersten Ausführungen beleuchten: Der Schüler liest in Uhlands bekanntem Gedicht: »Schwäbische Kunde« den Vers: »Fast mufste der Reiter die Mähre tragen.« Ich frage ihn, was dies sei, und erhalte mit einer Bewegung zum Halse hin die Antwort: »Das, was am Hals der Pferde herunterhängt.« Offenbar begnügte sich der Schüler nicht mit der Wortvorstellung, sondern bildete sich die Sachvorstellung der Mähne, zu der ihn das ähnlich lautende, ihm noch unbekannte Wort Mähre veranlafste; natürlich führte ich ihn zur Vorstellung eines herabgekommenen Pferdes. Das Streben des Bewufstseins, alle Worte in anschauliche Vorstellungen umzusetzen, zeigte sich mir noch deutlicher in einem andern Gedichte. In Geibels »Friedrich Rotbart« lautet ein Vers: »Vorgesunken ruht das Antlitz, drin sich Ernst und Milde paart, durch den Marmortisch gewachsen, ist sein langer roter Bart.« Nun frage ich: Woher kommt dies Wort paart? Der Schüler antwortet sofort, es komme von Bart; offenbar stellte sich der Schüler den Kaiser mit seinem Barte vor. Um ihm dann den Begriff von paaren klar zu machen, erinnerte ich ihn an Gegenstände in der Zweizahl, zwei Augen, Pferde etc. Man erkennt in diesen Beispielen deutlich, dafs unser ganzes Bewufstseinsleben mit seinem Urteilen und Erkennen von den anschaulichen Vorstellungen ausgeht und immer wieder zu denselben zurückkehrt. Darum mufs der Unterricht sich diese fundamentale Thatsache zu nutze machen und alle Begriffe und logischen Begriffsbewegungen

[1]) Später werden uns die Wortvorstellungen so geläufig, als wären sie die von ihnen bezeichneten Sachvorstellungen selbst; es bedarf daher später mitunter sogar einer eigens angestellten Reflexion, um nicht Worte und Sachen zu verwechseln und sich des Unterschiedes beider Vorstellungen zu erinnern.

(Urteile) nach Möglichkeit an anschaulichen Sachvorstellungen, am Vergleichen solcher unter einander und Trennen in gemeinsame und verschiedene Merkmale zu erläutern suchen. Nur so kann das Lehren in den Lernenden Verständnis hervorrufen.

II

Die Aufgabe des Unterrichtes besteht, ganz allgemein gesprochen, immer darin, im Lernenden eine gewisse Bewufstseinsbewegung von bestimmten Vorstellungen zu bestimmten Vorstellungen einzuleiten und durchzuführen, mögen diese Vorstellungen nun Sach- oder Wortvorstellungen sein. Die Erfüllung dieser Aufgabe beruht nun auf der Wirksamkeit einer Reihe allgemeiner psychischer Thatsachen und Gesetze. Versuchen wir es, denselben näher zu treten.

Jedermann kennt die Thatsache, dafs die Inhalte oder Gegenstände, deren wir uns im Laufe der Stunden bewufst werden, fortwährend wechseln; die einen treten neu in unser Bewufstsein ein, die andern verschwinden daraus, kein Inhalt aber bleibt unablässig in unserm Bewufstsein; jedem ist seine Zeit beschieden. Unser Bewufstseinsleben befindet sich daher in einem Zustande beständiger Bewegung von den einen Vorstellungen, die verschwinden, zu den andern Vorstellungen, die neu entstehen, um über kürzere oder längere Zeit auch wieder andern Vorstellungen Platz zu machen. Infolgedessen sagten wir vorhin, es sei die Aufgabe des Unterrichtes, im Lernenden eine bestimmte Bewufstseinsbewegung zu erzeugen und zu erhalten.

Wie alles Geschehen in der Welt, so hat natürlich auch das aufeinanderfolgende Entstehen und Vergehen der Bewufstseinsinhalte die Weiterbewegung des Bewufstseins von dieser Vorstellung zu jener andern und nicht zu irgend einer dritten, seine bestimmte Ursache. Wir wollen nun die Ursache, welche bewirkt, dafs in unserm Bewufstsein eine bestimmte Vorstellung aktuell wird und wir uns nach der zuerst gehabten jetzt dieser Vorstellung bewufst werden, allgemein eine Bewufstseinserregung nennen; mit diesem Wort bezeichnen wir also einen Vorgang oder eine Erregung, die geeignet ist, unser Bewufstsein zu einer bestimmten aktuellen Vorstellung zu führen.

Es giebt zwei Hauptarten der Bewufstseinserregung: eine physiologische und eine psychische. Der erste Vorgang nämlich, der irgendwie in uns aktuelle Bewufstseinsinhalte auslöst, sind bestimmte physische Reizungen der äufsern oder innern Sinnesorgane und dadurch hervorgerufene Erregungen des Sinnesnervensystems. Die

zweite Art von Bewufstseinserregungen geht irgendwie von den aktuellen Vorstellungen selbst aus und reaktualisiert eine zweite, im Gedächtnis latent aufbewahrte Vorstellung; da diese zweite Art der Bewufstseinserregung nicht von Reizungen der Sinnesorgane, sondern von Bewufstseinsinhalten, also von psychischen Elementen und Thatbeständen, ausgeht, so können wir sie mit Recht als psychische Erregungen[1]) den ersteren, als physiologischen gegenüberstellen.

Die psychischen Erregungen des Bewufstseins sind unter dem Namen der Associationswirkungen bekannt. Dieselben können aber auf einer doppelten Ursache beruhen, indem der wirkende und durch ihn irgendwie bewirkte Bewufstseinsinhalt entweder durch frühere Wahrnehmung resp. Erfahrung oder durch Ähnlichkeit miteinander verknüpft sind. (Erfahrungs- und Ähnlichkeits-Association.) Wir wissen z. B. aus Erfahrung, dafs es kalt ist, wenn Schnee liegt. Infolge dieser Erfahrung werden wir auch im Sommer, wenn wir auf einem Gemälde eine Winterlandschaft sehen, eine gewisse Kältevorstellung erwecken. Ich habe oft die Staare beobachtet, die ihr Morgenliedchen flöten; sie nehmen dabei eine charakteristische Haltung an. Die Folge dieser Erfahrungsverknüpfung ist, dafs, wenn ich durch das geschlossene Fenster meines Zimmers auf einem Dache einen Staar in der betreffenden Haltung sitzen sehe, ich unwillkürlich die Vorstellung seines Flötens erwecke, wenn ich auch nichts zu hören vermag. In andern Fällen ist es nicht die Erfahrung, sondern die Ähnlichkeit, welche bewirkt, dafs die eine Vorstellung die andere aktualisiert, die bis dahin latent war. Ich sehe z. B. auf der Strafse eine unbekannte Person; ihr Anblick erinnert mich durch eine gewisse Ähnlichkeit an eine andere, mir wohlbekannte Person. Insbesondere sind es ähnlich klingende Worte, die sich gegenseitig ins Bewufstsein rufen z. B. furchtbar und furchtsam. Es kann darum kein Zweifel sein, dafs aktuelle Vorstellungen andere durch Erfahrung oder Ähnlichkeit mit ihnen verknüpfte latente Vorstellungen reaktualisieren; die Weise, wie dies geschieht, läfst sich freilich nicht unmittelbar wahrnehmen.

Im Unterricht sollen in der Regel die physiologischen und die psychischen Bewufstseinserregungen im Lernenden wirksam sein. Der Lehrer fragt z. B. in der Lateinstunde den Schüler: Was heifst die Scheu? Durch diese Worte löst er im sensorischen Gehörsnerven-

[1]) Dafs dieselben möglicherweise auch central-physiologisch wirksam sind, soll nicht ausgeschlossen werden; direkt erfahrbar ist letztere Wirksamkeit nicht; in der unmittelbaren Erfahrung erscheinen nur die psychischen Inhalte als die wirksamen Faktoren der Bewufstseinsbewegung.

system des Schülers eine bestimmte physiologische Erregung aus, welche geeignet ist, den Bewufstseinsinhalt der betreffenden Worte entstehen zu machen. Aber die auf diesem Wege im Bewufstsein des Schülers wachgerufene Wortvorstellung: die Scheu wirkt nunmehr auf Grund der Erfahrungsassociation (die sich beim Auswendiglernen gebildet hat) erregend auf das Gedächtnis ein und läfst dadurch die bis dahin im Schüler latente Vorstellung pudor aktuell werden. Das Mittel, welches mithin dem Lehrer gegeben ist, die Bewufstseinsbewegung des Lernenden zu leiten, ist die Erweckung geeigneter physiologischer und psychischer Bewufstseinserregungen. Der Natur der Sache nach kann der Lehrer direkt und unmittelbar, oder in erster Instanz nur die physiologischen oder äufseren Erregungen wachrufen; die inner-psychischen Erregungen der Erfahrungs- und Ähnlichkeitsassociationen kann er nur durch Vermittelung der vorigen, also nur in zweiter Instanz wirksam werden lassen.

An dem Mittel, welches dem Unterricht dient, ist alles klar und einfach bis auf das eine Wort »geeignet«. Was nämlich dem Unterricht seine Schwierigkeit verleiht, das ist die Thatsache, dafs die Wirksamkeit der Bewufstseinserregungen in den Schülern niemals eine absolute, sondern stets nur eine relative d. h. bestimmten Bedingungen und Umständen unterworfene ist. Wenden wir darum nunmehr dieser Thatsache unser Augenmerk zu.

III

Es ist eine ebenso leicht als sicher festzustellende Thatsache, dafs unser aktuelles Bewufstsein begrenzt ist d. h. dafs wir uns keineswegs aller derjenigen Vorstellungen auch wirklich bewufst werden, zu deren Bewufstwerdung die Bedingungen, nämlich bestimmte Bewufstseinserregungen in uns vorhanden und thätig sind. Es gelangt also immer nur ein Teil der Bewufstseinserregungen wirklich zum Endziel oder zur Erzeugung aktueller Vorstellungen.

Mit der Thatsache der Begrenztheit unseres jeweiligen Bewufstseins steht die verwandte Thatsache in untrennbarem Zusammenhange, dafs es in uns etwas giebt, das wir Aufmerksamkeit und Konzentration der Aufmerksamkeit, besser des Bewufstseins zu nennen gewöhnt sind. Es ist nämlich eine evidente Thatsache, dafs wir uns zu dem Verschiedenen, was uns in einem Augenblick gleichzeitig zum Bewufstsein kommt, nicht unterschiedslos verhalten, sondern uns mit den einen Gegenständen in höherem Mafse als mit den andern beschäftigen, ihnen mehr Beachtung oder geistiges Interesse schenken. Die sogenannte Konzentration der Aufmerksam-

keit kann einen weitern oder engern Kreis von Bewufstseinsinhalten umfassen und kann demselben mit gröfserer Festigkeit anhaften oder leichter von ihm auf andere Gegenstände abgezogen werden. Die wichtige Wirkung der Konzentration des Bewufstseins äufsert sich allemal darin, dafs je mehr ein Gegenstand unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht, andere gleichzeitige Vorstellungen um so weniger von uns beachtet werden und dann um so unbedeutenderen Einflufs auf die weitere Richtung der Bewufstseinsbewegung ausüben und schliefslich um so schwächere Spuren ihres Dagewesenseins in unserm Gedächtnis zurücklassen.

Um als Beleg für die Begrenztheit des Bewufstseins und die sich daraus für die Bewufstwerdung der Erregungen ergebenden Folgen doch einige Beispiele anzuführen, erinnere ich an die bekannte »Zerstreutheit« des Gelehrten. Der in eine wissenschaftliche Untersuchung vertiefte Gelehrte überhört selbst ein starkes Klopfen an der Thür; er vergifst überhaupt, wie man zu sagen pflegt, Sehen und Hören.[1] Der Soldat — ein sehr bekanntes Beispiel — fühlt in der Hitze des Kampfeifers die Wunde *nicht*, die ihm sonst einen grofsen Schmerz verursachen würde. Das Gleiche mufs von dem Unwirksambleiben psychischer Bewufstseinserregungen gesagt werden, wenn die Aufmerksamkeit anderen Gegenständen zugewandt ist. Dasselbe Wort des Satzes z. B. Winter führt den einen Schüler sofort vom Unterricht weg zur Vorstellung des Schlittschuhlaufens und seiner Freuden, während ein dem Unterricht aufmerksam folgender Schüler bei der Sache bleibt, obwohl auch in ihm, als einem ebenfalls eifrigen Schlittschuhläufer, die Erfahrungsassociation zwischen Winter und Schlittschuhlaufen vorhanden ist.

Offenbar besitzt die Thatsache der Begrenztheit und Konzentration des aktuellen Bewufstseins für den Unterricht die gröfste Bedeutung. Diese Thatsache kann sehr schädlich wirken; denn hat der Schüler aus irgend einem Grunde auf Vorstellungen, welche dem Unterricht fern liegen, seine Aufmerksamkeit konzentriert. so setzt er dadurch indirekt die Wirksamkeit der dem Unterricht förderlichen Bewufstseinserregungen bedeutend herab. Anderseits bringt diese Bewufstseinsthatsache dem Unterricht aufserordentlichen Vorteil, wenn der Lehrer es versteht, die Begrenztheit und Konzentration des Bewufstseins im Lernenden auf die Gegenstände des Unterrichtes zu lenken. Nun ist es klar, dafs es nicht von ungefähr sein kann, wenn

---

[1]) Ein klassisches Beispiel ist Archimedes, der in seine mathematischen Probleme verloren die Einnahme seiner Vaterstadt nicht »merkte«.

unter einer Reihe gleichzeitiger äufserer und innerer Bewufstseinserregungen ein gewisser Teil vor den andern sich das Bewufstsein und die Aufmerksamkeit aneignet; irgend ein Grund wird die Fähigkeit dieser Erregungen, sich in der allgemeinen Konkurrenz im Bewufstsein Geltung zu verschaffen, besonders ausgezeichnet haben. Ist es nun möglich, die Natur dieser Gründe auf gewisse allgemeine Regeln zurückzuführen, so leuchtet ein, dafs der Lehrer darin sehr geeignete Handhaben finden wird, dem Unterricht die Begrenztheit und Konzentration des Bewufstseins dienstbar zu machen.

IV.

Der Lehrer beabsichtigt im Unterricht, durch geeignete Bewufstseinserregungen im Bewufstsein des Schülers bestimmte Vorstellungen wachzurufen und denselben die Aufmerksamkeit zuzuwenden. Nun bringt die naturgemäfse Begrenztheit unsers Vorstellungsvermögens es mit sich, dafs von den gleichzeitigen äufsern und innern Bewufstseinserregungen immer nur ein Teil Bewufstsein und Aufmerksamkeit erlangt. Dieser Teil kann aber nur dadurch zu diesem Ziele gekommen sein, dafs er in dem betreffenden Zeitpunkt eine gröfsere Fähigkeit als die andern besafs, unser Bewufstsein zu gewinnen und gleichsam für sich in Beschlag zu nehmen. Um die Erkenntnis dessen, worauf diese Fähigkeit sich gründet, handelt es sich nunmehr.

Der erste Umstand, welcher den Einflufs einer Erregung auf die Bewufstseinsbewegung erhöht, liegt in der Harmonie derselben mit dem aktuellen Vorstellungskreise. Man spricht in der physischen Welt von einem Gesetz der Trägheit oder der Beharrung. Ohne Zweifel giebt es auf dem psychischen Gebiete ein analoges Gesetz; es ist nämlich Erfahrungsthatsache, dafs alle aktuellen Vorstellungen uns mit einer gewissen Kraft oder Energie bei sich festhalten und zur Aktualisierung bestimmter neuer Vorstellungen drängen. Die Stärke der Energie, mit welcher uns ein bestimmter Vorstellungskreis bei sich festhält, hängt von dem ihm zugewandten Grade der Aufmerksamkeit ab. Je energischer ein aktueller Bewufstseinsinhalt unsere Aufmerksamkeit auf sich konzentriert, um so energischer drängt er auch, dafs solche weiteren Vorstellungen von uns aktualisiert werden, die mit ihm durch Erfahrung oder Ähnlichkeit verknüpft sind. Äufsere Bewufstseinserregungen werden folglich um so eher Bewufstwerdung und Aufmerksamkeit erlangen, je mehr sie in den innerlich bedingten aktuellen Vorstellungskreis hineinpassen, und werden umgekehrt um so weniger Aussicht haben, in der Kon-

kurrenz der gleichzeitigen Erregungen Beachtung zu finden, als sie dem aktuellen Vorstellungskreis fremder sind.

Wenn wir die eben skizzierte Thatsache auf den Unterricht anwenden, so ergiebt sich daraus die wichtige Regel: Richte den Unterricht so ein, dafs die von dir hervorgerufenen äufsern Bewufstseinserregungen mit den im Lernenden vorhandenen oder voraussichtlich entstehenden innerpsychischen Bewufstseinserregungen möglichst harmonieren: in einer kurzen Formel würden wir diese Regel so fassen können: Mache dir das Gesetz der psychischen Beharrung zu nutze.

Der Unterricht wird sich dann am leichtesten und nutzbringendsten vollziehen, wenn sich der äufsere Unterricht nach Möglichkeit der innerpsychischen Bewufstseinsbewegung der Lernenden anpafst. Aber ist es möglich, die innern Bewufstseinsbewegungen der Schüler vorauszusehen? Zweifellos. Es ist zunächst Thatsache, dafs uns von Natur ein Streben nach Verstehen angeboren ist. Wird uns eine Vorstellung, insbesondere eine Wortvorstellung gegeben, so aktualisiert dieselbe in uns sofort mehr oder weniger bestimmte Sachvorstellungen, welche durch sie bezeichnet werden. Handelt es sich um ein Wort, welches dem Schüler nicht geläufig ist, so bringt nicht selten die Ähnlichkeitsassociation ein ähnliches Wort zum Anklingen und dieses weckt die entsprechende anschauliche Vorstellung. So habe ich schon oben den Fall erzählt, dafs der Schüler, als er das Wort Mähre las, sich unwillkürlich die Mähne des Pferdes vorstellte. Es ist keineswegs immer der Fall, dafs der Betreffende sich der zum Verstehen, d. h. zur Einordnung der neuen Vorstellung in den schon besessenen Vorstellungskreis, geweckten Hilfs-Vorstellung bewufst wird; nicht selten wirkt letztere, ohne selbst ins Bewufstsein zu treten. So pflegte mein Schüler, trotzdem ich ihn besonders auf das Wort aufmerksam machte, Ergötzen, Sich erfreuen, mit delecare deleco, wiederzugeben; ich bin sehr geneigt zu glauben, dafs es die Vorstellung des Leckens (an Bonbons u. dergl.) war, welche hier wirkte; sowohl die Ähnlichkeit der Laute mit delecto, wie die Erfahrungsverbindung von Lecken und Sich erfreuen mochte dieses Wort aktualisiert haben; und dieses bewirkte hinwiederum die fehlerhafte Wiedergabe.[1]) Der Lehrer mufs also zunächst darauf achten, zur Erweckung welcher andern, besonders

[1]) Ein anderes Beispiel. welches deutlich die Bedeutung der Sachvorstellungen für das Bewufstsein zeigt, ist folgender Fall: Ein auf dem Lande aufgewachsener Schüler stellte sich, wenn ich das Zeitwort »Rächen« gebrauchte, stets den ihm wohlbekannten Rechen vor, und, obwohl ich ihm ersteres als von Rache abgeleitet erklärte, dachte er anfänglich doch immer wieder unwillkürlich an den Rechen.

welcher Sachvorstellungen seine Worte voraussichtlich Anlafs geben werden; denn je jünger und unerfahrener der Lernende ist, um so mehr werden bei ihm die anschaulichen Vorstellungen hervortreten und für die Bewufstseinsbewegung wirksam sein.

Eine Vorstellung ist nicht nur einer andern Vorstellung ähnlich oder nur mit einer andern durch Erfahrung verbunden. Es ist nun anzunehmen, dafs dadurch, dafs eine Vorstellung im Bewufstsein aktuell ist, auch alle die andern Wort- und Sachvorstellungen, die mit ihr durch Erfahrungs- oder Ähnlichkeitsassociation verknüpft sind, einigermafsen erregt und dem aktuellen Bewufstsein näher gebracht werden. Natürlich wird aber auch diesen Erregungen gegenüber das Gesetz der Begrenztheit des Bewufstseins sich geltend machen und es nur einem Teile derselben ermöglichen, als wirkliche Vorstellung ins Bewufstsein zu treten. Wieder müssen wir uns darum fragen, durch welche Umstände und Bedingungen diesem Teile der innern Erregungen diese besondere Begünstigung zuteil wird.

Von verschiedenen durch eine aktuelle Vorstellung ausgelösten innerpsychischen Erregungen werden zweifellos diejenigen eine gröfsere Fähigkeit besitzen, sich das Bewufstsein und die Aufmerksamkeit anzueignen, welche mehr in den durch die ganze Reihe der voraufgegangenen Vorstellungen bedingten allgemeinen Vorstellungskreis passen, auf weiterer, intensiverer und frischerer Erfahrung beruhen und schliefslich überhaupt der Natur, dem Charakter und Interessenkreis der betreffenden Person näher liegen. Diese Sache bedarf kaum einer näheren Begründung; denn jeder, der einige Zeit bei sich und andern die Bewufstseinsbewegung beobachtet hat, wird zu diesem Resultat gekommen sein. (Schlufs folgt)

Gegen Prüfungen und Noten

Von

H. Schreiber in Würzburg

In der Nummer 321 der »Münchener Neuesten Nachrichten« wurden Verordnungen[1]) lobend erwähnt, welche von dem Vorgänger des gegenwärtigen bayerischen Kultusministers ausgingen zum geistigen und körperlichen Wohl der Schüler. So viel wir wissen, ist aber Minister von Müller auch der Vater einer die Mittelschulen betreffenden Verfügung geworden, die besser nicht erlassen worden wäre, der

[1]) Abschaffung der Nachprüfungen, Verlängerung der Pausen, Einführung des naturk. Unterrichts, Beseitigung des lateinischen Aufsatzes beim Absolutorium.

Vater jener Verfügung nämlich, wodurch die Anzahl der Trimester- und Jahresschlufsprüfungen wesentlich vermehrt wurden. Hätte man sie lieber beschränkt oder mit dem Prüfungs- und Notenwesen ganz aufgeräumt!

Schon lange haben wir diesen Wunsch gehegt. Durch merkwürdige Untersuchungen eines russischen Arztes ist er neuerdings rege geworden und drängt nun zur öffentlichen Aussprache. — Dr. Ignatiew hat eingehende Studien an Schülern während der Prüfungszeiten angestellt. Schliefslich kam er zu Resultaten, die Eltern und Erziehern viel, ja sehr viel zu bedenken geben. 79 % aller Untersuchten haben an Körpergewicht abgenommen, und die Abnahme schwankte zwischen $3\frac{1}{2}$ und 5 Pfund. 11 % blieben sich im Gewicht gleich und nur 10 % zeigten unbedeutende, auch abnormale Zunahmen des Körpergewichtes. Der slavische Gelehrte erblickt in diesen Zuständen traurige Folgeerscheinungen der Prüfungen, der plötzlich vermehrten, impulsiven geistigen Anstrengung. Er stellt diese Erscheinungen auf die gleiche Stufe mit schweren sonstigen Erkrankungen. Ernährungsstörungen in den Geweben sind hier die Folge unnatürlicher und unvermittelter Einsetzung geistiger und damit auch körperlicher Kraft. Das Gehirn bleibt dabei nicht unberührt.

Lange Schlufsfolgerungen waren den Auszügen aus dem Ignatiewschen Buche nicht angefügt. Wer sie liest, macht sich selbst seinen Vers darauf. Und väterliche und berufliche Gewissenhaftigkeit treiben zur Anregung eines Kampfes und Streites gegen alte Übel, die sich von der Blütezeit der Jesuiten fortschleppen bis in unsere Gegenwart. Wenn man diese freilich mit strengem, kritischem Auge in ihrem Kern und Wesen anschaut, wenn man daran denkt, wie wenig heute starke Individualität gilt, wie man am liebsten über die Menschen auch in geistiger Beziehung einen Aichmeister setzen möchte, dann sagt man sich, dafs die Prüferei und Notenjägerei nicht über Nacht aus der Welt geschafft wird. Aber trotzdem dürfen wir nicht ablassen von dem vorgenommenen Kampf. Er ist des Schweifses der Besten wert. Keine Kultusexcellenz braucht sich seiner zu schämen. Und wenn sie nicht Orden und Lorbeeren dabei erntet, so sind ihr doch Dank und Ruhm der Nachwelt sicher.

Dr. Ignatiew hat unsere Ansicht bestärkt, dafs die Jungen viel zu wenig psychologisch unterrichtet, aber mehr wie genug geprüft werden, so sehr geprüft, dafs sie später oft den eigentlichen Kraftproben des Lebens ungelenk und feige gegenüber stehen. Oder ist das vielleicht nicht der Fall? Nur drei Beispiele seien zum Beweis angeführt. Ein Sextaner, ein Besucher der 1. Klasse des bayerischen

humanistischen Gymnasiums hat während des Schuljahres 3 Skripta in der Religionslehre, 12—16 im Lateinischen, je 6 im Deutschen und in der Arithmetik, je 3 in Geographie und Naturkunde. In der 5. Klasse einer Anstalt kamen in einer Woche 6 Prüfungen zusammen und zwar Schulaufgaben aus lauter Hauptfächern: aus der Religionslehre, aus dem Deutschen, Lateinischen und Griechischen, aus der Geschichte und Algebra. »Da vergeht einem die Lust zum Essen und Schwimmen,« meint ein Vielgeprüfter. Und ein anderer sagte zur besorgten Mutter, die ihn weinend fortgehen sah: »Jetzt bin ich mit dem Griechischen nicht fertig geworden und zur Wiederholung des Religionspensums bin ich gar nicht gekommen. Wie wird mir's heute gehen!« Nun, der Trost der Mutterliebe hat nicht geholfen. Der arme Bursche ist trotzdem, dafs er sich eine halbe Nacht und am frühen Morgen noch abgequält hat, mit einem paar Vierer durchgefallen. Zuvor hatte der Ordinarius erklärt, dafs er mit dem jetzigen Fortschritt ganz zufrieden sei. Über den Ausfall der Prüfungen, über ein paar Angstprodukte konnte auch er nicht hinweg. »Die Stäbe sind gefallen«, und der auf den fleifsigen, aber nicht sonderlich talentierten Jungen fiel, bedeutete den Durchfall, bedeutete Hoffnungsstörung des Schülers und Elternunglück.

An den eigenen Kindern haben wir bemerkt, wie die Prüfungszeiten nachteilig auf Körper und Geist einwirken. Die Gesichtsfarbe wird blässer, der Appetit nimmt ab. Der Junge wird müde und reizbar. Im Schlaf wird noch dekliniert und konjugiert. Und einem Vater hat sacerdos auch die ganze Nacht verdorben. Mit Sorgen schläft der gewissenhafte Schüler ein und mit Sorgen wacht er auf. Noch einmal überfliegt er das Pensum, um ja seine Schuldigkeit zu thun. Und das bedeutet nichts Geringes, wenn die Prüfungen gar von heute auf morgen angesagt werden und zwar so, dafs kein Kollege auf den andern Rücksicht nimmt im Ansagen. Wer bestehen will, mufs den ganzen durchgenommenen Stoff stets wiederholen: Regeln, Merksätze und Vokabularium. Was das heifst besonders gegen Ende des Jahres, das wird auch der ahnen, der es in seinen Jugendjahren und als Familienvater nicht mitgemacht. Das ganze Haus ist aufgeregt; alles hilft mit, dafs ja alle Vokabeln sitzen, dafs ja alle Lehrsätze in Fleisch und Blut übergegangen sind. Nicht die Noten reizen alle Väter dazu. Der Junge soll die von der Schule auferlegte Pflicht erfüllen, wenn es ihm halbweg möglich ist. Zwischen Schule und Haus soll die Harmonie so lang als es geht — wenigstens äufserlich — aufrecht erhalten bleiben.

Nun fragen wir: »Wozu ist all diese Hetze, wozu sind diese vielen

Prüfungen?« Fast will es scheinen als wären sie der Noten wegen da, die über Wohl und Wehe der Schüler entscheiden, die heute schon so verdorben sind, dafs sie einander nicht mehr fragen: »Was hast du gelernt, wie hat dir das und das gefallen?« sondern: »Was für eine Note hast du bekommen?« Und wie die Jungen es halten, so zwitschern die Alten. Ach, die Noten! Wie schön ist doch so ein Stecken mit zwei Queren am Ende! Wie häfslich ein Gebilde aus drei Strichen! Vater und Mutter erzittern vor dieser dürren arabischen Gestalt. Schüler kann sie in das tödliche Wasser und in die herzlose Fremde treiben. Aber eine I oder I—II oder nach Umständen eine niedere Note! Freudestrahlend meldet sie der Junge seinen wartenden Eltern. Ein Zwanziger, mehr oder weniger winken ihm. Er kennt ganz genau die Skale des Vaters, der den Fleifs des Buben erkauft, anstatt ihm von Jugend auf den Kantschen kategorischen Imperativ von der Erfüllung der Pflicht einzuschärfen — erst durch Gewöhnung und gefühlsmäfsige Auffassung, dann durch Klärung der Einsicht allein und in der Verbindung mit der Schule. Religiös-sittliche Charakterbildung, das ist ihr Hauptberuf. Aller Unterricht hat darin seinen Endzweck. Wie man dazu die Noten gebraucht, ist unerfindlich. Sie stacheln zum Ehrgeiz auf, züchten unlauteres Wesen, verdecken Charakterschwächen etc. Ganz null und nichtig sind doch diese Noten!

Wenn die Schule kein anderes Mittel hat als Prüfungen und Noten, um die Schüler zu vermehrtem Fleifs zu bringen, um die Wiederholung zu veranlassen, um das geistige Wachstum zu erfahren, dann ist sie das Geld nicht wert, welches man zu ihrer Einrichtung und Erhaltung aufwendet. Alle äufseren Mittel zur Aufrüttelung der jugendlichen Geister gehören in die pädagogische Rumpelkammer. Und an Noten und Prüfungen gehören vorn und hinten Ausrufezeichen. Warum probiert man es endlich nicht mit einschneidenden innerlichen Reformen, mit wahrhaftigen pädagogischen Heilsideen? Esmarch hat einmal ausgerufen: »Wir brauchen auf dem weiten Gebiete des Unterrichts einen Bismarck wie wir ihn in der Politik haben!« Nun, der geisteskräftige Mann ist dagewesen. Wer war er, ihr Lehrer an den niederen und höheren Schulen? Und wenn ihr seinen Namen kennt — habt ihr auch seinen warnenden Ruf vernommen und seine grofsartigen Werke studiert! Ich will nicht sagen, wen ich meine. Forsche jeder selbst darnach!

Der Schule mufs nicht blofs ein Wissensziel, sondern vor diesem ein Erziehungsziel gesetzt werden. Wer als Pädagoge gelten will, mufs dieses bei allen seinen Mafsnahmen vor Augen haben. Dabei

darf er die Schüler nicht als Nummern betrachten und mit Nummern oder Noten werten, sondern nach ihrem sittlichen Fortschritt, der sich in der Einsicht und im Handeln offenbaren mufs, und nach ihrem Bildungstrieb, der den fortwährenden Anstofs durch Prüfungen und Noten nicht bedarf. Schonung der Schülerindividualität, Anknüpfung an den vorhandenen Geistesschatz, Anregung zum wirklichen Erfassen, zu bildendem Umgang, zur Vergleichung zwischen Altem und Neuem, zur Ableitung logischer Begriffe und sittlicher Grundsätze, unmerklicher Antrieb zur Anwendung auf das eigene Ich der Schüler, das müssen die Pole sein beim Lehren. Dahin mufs der Erzieher immer mehr vordringen. Und er mufs das können auf Grund eines Lehrplans, der jedes Jahr einen gewichtigen, der geistigen Entwicklungsstufe des Kindes entsprechenden Geschichtsstoff in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, um den sich alles gliedert. Kein Fach soll seinen eigenen Weg gehen. Der Fachlehrer mufs sich um das Centrum des Unterrichts ebenfalls kümmern. Konzentration mufs die methodische Lösung des ganzen Lehrkörpers sein. Sie ist von eminent erzieherischer Bedeutung. Nur ein geordneter Gedankenkreis ist der fruchtbare, wohlbestellte Boden, der einen starken Charakter treibt. Man lege viel gröfseres Gewicht als bisher auf die pädagogische Ausbildung der Lehrer, dafs sie einen lebendigen psychologischen Unterricht zu erteilen vermögen. Man schaffe an Stelle der heutigen Lehrplanaggregate, die den Schülergeist zerstreuen, wirkliche, vor der pädagogischen Wissenschaft standhaltende Lehrpläne, welche Konzentration des Geistes verbürgen. Man leite Reformen der Gesellschaft ein durch Neubelebung des Gemeindewesens in Schule, Kirche und Staat. Dann braucht man mit Prüfungen und Noten keine Treibhauspflanzen mehr zu züchten, dann braucht man Prüfungen und Noten nicht mehr als Sieb, um darin die Bildungsbeflisssenen zu rütteln und zu schütteln. Hebt die Schule innerlich, dann habt ihr keine Vierer mehr nötig zur Abschreckung und keine Einser zur Aufmunterung! Mit wahrem Interesse verträgt sich auch nicht die leiseste Spur von Egoismus, dem Todfeind aller Moral. Noten verderben Lehrer und Schüler.

Oder sollte vielleicht alles aufs beste bestellt sein! Nun wohlan! Seht einmal den Lehrstoff der 1. und 2. Lateinklasse, der Sexta und Quinta in den bayerischen Lehrplänen an! Da findet ihr nicht einmal die Geschichte als Unterrichtsgegenstand! Und doch können unsere Knaben nur von der Geschichte her wirksam angeregt werden und eine Ahnung bekommen, warum sie und wozu sie eine fremde Sprache erlernen. Jetzt wissen sie es nicht. Der Junge lernt beinahe wie ein Papagei. Von der Art und Weise, wie man seine Muttersprache lernt,

wie Weltreisende und schlichte Männer aus dem Volke in fremden Sprachen denken und reden lernen, von der Art, wodurch einst der Trojaforscher SCHLIEMANN zu seiner staunenswerten Sprachkenntnis kam, von all dem machen sich unsere Schulen nichts zu eigen. Darum ist es auch kein Wunder, wenn man die Menge von Prüfungen und Noten braucht, um die Schüler anzutreiben zur Wiederholung, um sie zu taxieren. Dabei vergifst die Schule auch ihren Beruf als Hilfsanstalt des Hauses. Oder soll das Haus, soll der Vater, der am Tage auch nicht gefeiert hat, gerade das Sauerste thun? Die Wiederholung gestaltet man doch am besten so, dafs keine Spur von Erzwungenem an ihr haftet. Man gliedert sie ein in den Lernprozefs. Wiederholung tritt ein bei Beginn eines neuen Kapitels, bei der vergleichenden Gegenüberstellung von altem und neuem Material, bei der Anwendung neuer Einsicht mit Hilfe bekannter Vokabeln und Regeln. So ist die Wiederholung ganz natürlich und wird niemandem zur Qual. Auch das Extemporale kann ganz selbstverständlich sein, wenn es dem Lernen und der Erziehung dient — und nicht blofs dem Gericht.

Ein wahrer Lehrer kennt seine Pappenheimer schon so. Und er braucht absolut keine Noten, um seine Zufriedenheit oder das Gegenteil davon auszudrücken. Das einfache Urteil der ehrlichen Erzieher müfste auch genügen, wenn es sich um Aufsteigen oder Sitzenbleiben und um die Reifeerklärung handelt. Jetzt steht ihm der Prüfungserfolg entgegen. Da giebt es zum Beispiel notorische Faulpelze. Wenn es aber zur Prüfung geht, dann nehmen sie ihre ganze Kraft zusammen und bestehen. Was hat aber die Menschheit von solchen, die nichts aus freiem Antrieb thun! Die werden ewig Maschinen bleiben, welche man von Zeit zu Zeit ölen mufs. »Noten braucht man wenigstens beim Absolutorium,« könnte jemand behaupten. Die Note ist ganz Nebensache; Hauptsache ist und bleibt die Erklärung der Maturität. Oder bietet der Einser des Absolutoriums mehr Gewähr für den Erfolg akademischer Studien als die niederen Noten? Gar mancher hat seinen Einser bei der Immatrikulation vorgezeigt und ist ein verbummelter Student geworden. Der Notenzwang der Vorschule, die Eitelkeit wegen guter Zensuren haben ihn verdorben. Andere, die weniger sichtbaren Erfolg aufzuweisen hatten, sind bedeutende Männer geworden. BISMARCK, von dessen Geistesgröfse jetzt alle Welt rühmend schreibt, hat auch nicht mit I absolviert. Und Männern wie LIEBIG, LINNÉ, BURNS ist auf der lateinischen Schule nichts Gutes prophezeit worden. Der Notenmafsstab täuscht in der Regel und trifft vielleicht niemals das Richtige.

Das Beste, was treue Lehrerarbeit und eine innere Regsamkeit

des Schülers reifen lassen, kann man gar nicht prüfen und mit Ziffern greifen. Es kann einer einen ganzen Katechismus auswendig gelernt haben und die jüdischen Könige vor- und rückwärts wie Wasser kennen — und trotzdem den Keim zum Gesinnungslumpen im Herzen tragen. Und sein Nachbar kommt vielleicht mit »Ach und Krach« in der Religionslehre durch — und ist doch schon ein liebes Kind Gottes. So ist es auch in den anderen Fächern. Patriotismus, Heimatsliebe, sinniger Umgang mit der Natur, Schätzung der Muttersprache, des Volksliedes und des Volkstums überhaupt, Kunstfreundschaft etc., das sind lauter Imponderabilien, das ist Seiendes, das man weder messen, noch wägen kann. Also fort mit den Noten, die ein wahrer Hohn sind inbezug auf die tiefere Natur der Gesinnungs- und Kunstfächer! Das gilt für alle Schulen ausnahmslos, also auch für die Elementarschule, die heute wegen des äufseren Anstofses unserer Arbeit noch nicht auffällig in die Kritik mit einbezogen wurde. Hier ist aufserdem noch auf einen grofsen Mifsstand aufmerksam zu machen, der an den höheren Schulen nicht besteht. Da fällt es keiner Behörde ein, die Lehrer für die Noten der Schüler verantwortlich zu machen. Dem Volksschullehrer können sie zum Fallstrick werden, wie es die Leser am Fall Zillig[1]) gesehen. Also weg damit, weg wenigstens mit dieser haarsträubenden Möglichkeit! Die Behörde kann sich getrost begnügen, wenn der Lehrer seine ganze Persönlichkeit, seine sittliche Stärke, seine körperliche Kraft, sein bestes Wissen und Können einsetzt für den Beruf, um seine im Lehrplan gestellte Aufgabe zu erfüllen. Und der Lehrer kann herzlich zufrieden sein, wenn er im Schüler reines Interesse am Guten, Wahren und Schönen aufflackern sieht, das schliefslich zum Feuer der Begeisterung auflodert.

Noten haben höchstens einen Sinn bei der Staatsprüfung. Darnach ist es natürlich, dafs man den besser Qualifizierten schneller befördert als seinen Nachmann, natürlich und notwendig, dafs man den Tüchtigsten und Besten an die einflufsreichste Stelle bringt. Aber die Noten dürfen niemals etwas wie aus Stein oder Eisen Geformtes sein, an dem erst nach Jahrhunderten der Zahn der Zeit nagt. Sie müssen etwas Variabeles sein, wie es bei den bayerischen protestantischen Geistlichen heute schon der Fall ist. Der Mann, welcher sich in seinem seelsorgerlichen Beruf voll bewährt, kann seine Hauptnote verbessern. So sollte es in jedem Beruf sein, dafs man nach der

[1]) Siehe die beiden Schröderschen Schriften: »Die Rechtsunsicherheit der Volksschullehrer und der Schulbureaukratismus« und »Hofrat Dr. v. Steidle und die Wahrheit im Fall Zillig«. Leipzig, Alfr. Hahn.

Praxis den Mann weiter wertet. Nicht Prüfungsglück und Prüfungsdrill sollen entscheidend sein, sondern berufliches, reines Streben, Ehrlichkeit und Tüchtigkeit im eigenen Beruf und wahres Interesse für die anderen Stände. Das ist das Vollkommenheitsziel für die Zukunft, die wohl die Noten ganz entbehren kann. Ein jeder besteht seine Praktikanten- und Probezeit, und während derselben wird er von sittlich reinen und beruflich tüchtigen Männern in die Praxis eingeführt und nach seinem Thun und Lassen beobachtet. Darnach wird er immer selbständiger gemacht, darnach erhält er stets einen seiner Person gemäfsen Schaffenskreis. Der Vorgesetzte schätzt nicht nach Noten ab. Die gröfsere oder geringere Sorge für das Staatswohl im Nähr-, Lehr- oder Wehrstand bestimmt den Grad der Zufriedenheit. Ein Wörtlein genügt in der Regel zum Ausdruck. Ehrgeizigem Streben sind Thür und Thor verschlossen. Keiner drängt sich an eine Stelle, die ein anderer besser zum Wohle des Volksganzen versieht.

Wer die Menschheit von den Prüfungen und Extemporalien befreit, die um der Noten willen angestellt werden, und wer die Noten selbst aus der Welt schafft, der befreit die Menschheit von einem grofsen Hindernis auf ihrem Weg zur Vollkommenheit und sittlichen Freiheit.



B Mitteilungen

1. Die erweiterte Volkshochschule zu Askov

Meddelelser om den udvigede Folkehöjskole i Askov af **Ludwig Schröder**, Kolding 1898

Den Mitteilungen über die erweiterte Volkshochschule zu Askov von L. Schröder (Kolding 1898) entnehmen wir folgendes:

Die Unterrichtszeit dauert wie in den andern Volkshochschulen von Anfang November bis Ende September. In Askov aber werden auch im Winter neben den männlichen Zöglingen junge Mädchen und Frauen unterrichtet. Im Sommer besteht wie überall nur eine Frauenschule. Die Winterschule zerfällt wieder in zwei Abteilungen, eine niedere für die Zöglinge, die zum erstenmale die Anstalt besuchen und eine höhere für die Schüler und Schülerinnen des 2. Jahrganges.

Der Bericht bringt die Namen mit den laufenden Nummern von den männlichen Zöglingen 1. des zweiten Winters (376—396), 2. des ersten Winters (No. 1163 bis 1223), ebenso von den weiblichen Zöglingen (No. 85—88 und No. 479—534). Es wurden also im Winter 1896 zu 97 im ganzen 142 Zöglinge unterrichtet (82 männliche und 60 weibliche).

Von den Schülern waren 36 über 25 Jahre alt, 43 zwischen 18 und 25, 3 zwischen 16 und 18; von den Schülerinnen zählten 13 über 25 Jahre, 43 zwischen 18 und 25 und 4 zwischen 16 und 18. 26 Schüler und 6 Schülerinnen stammten aus Nordschleswig, oder wie man in Dänemark sagt, aus Südjütland. 2 Schüler kamen von den Faröern, 2 Schülerinnen sogar aus Amerika. Dem Berufe der Eltern nach waren 46 bezw. 25 die Söhne oder Töchter von Gärtnern, 17 die Söhne von Hausmännern etc., aber auch Handwerker und Händlersöhne waren vertreten, ferner 6 Lehrer und 13 Lehrerinnen (als Schüler der Anstalt). Die Mehrzahl der Zöglinge kam vom Lande, aus den Städten nur 18 (8 Schüler und 10 Schülerinnen). Von der Sommerfrauenschule meldet der Bericht nichts.

Von der Ausstattung der Askover Anstalt kann man sich einen Begriff machen, wenn man liest, daſs die Büchersammlung 12000 Bände zählt. Sie wird aber nicht nur von den Lehrern und Schülern der Anstalt benutzt, sondern auch von Personen, die auſserhalb der Schule stehen. Im Jahre 1896/97 fanden 5121 Entleihungen statt, davon entfallen 2255 auf die Lehrer, 1167 auf die Schüler und 1699

auf andere Personen. Der Letzteren Zahl betrug im ganzen 60, und darunter waren 16 Geistliche und Adjunkten an höheren Schulen und 23 andere Lehrer. (Nebenbei sei bemerkt, dafs in Dänemark auch die sehr reichhaltigen Büchereien von 7 der 14 königlichen Gelehrtenschulen der Allgemeinheit zur Verfügung stehen. Und in Schweden ist gesetzlich vorgeschrieben, dafs die Büchereien der durchweg staatlichen höheren Lehranstalten — Allmänna Läroverk im ganzen 78 — nicht blofs für Lehrer und Schüler der Anstalt, sondern auch für andere Personen in der Stadt und der Umgebung bestimmt sind.) Aufserdem besitzt die Volkshochschule eine sehr reichhaltige physikalisch-chemische Sammlung, ebenso eine naturkundliche Sammlung eine Anzahl von Kunstwerken und Bildern etc. Der Gesamtwert der Anlage beträgt 75000 Kronen. Die Kosten der Unterhaltung beliefen sich 1896/97 auf 31576,89 Kr. Davon kamen auf Gehälter für Lehrer und Lehrerinnen 23382 Kr., auf die Büchersammlung 1046,35 Kr. Die Gesamteinnahme war 31865,60 Kr., darunter Schulgeld aus der Mädchenschule im Sommer 1896 3366 Kr., aus der erweiterten Hochschule im Winter 96/97 im ganzen 11616 Kr., Zuschufs vom dänischen Hochschulvereine 459,10 Kr., endlich Staatsunterstützung 13000 Kronen.

Mit der Volkshochschule in Verbindung steht ein Kursus in der Weberei für Mädchen und ein Hochschullehrerkursus. Unabhängig besteht daneben eine Slöjdschule und ein Hausfleifskursus, ferner eine Versuchsmühle, eine Versuchsstelle für Kulturpflanzen und ein Versuchsfruchtgarten. Letztere sind im Sommer 1897 auch von aufserhalb besucht worden: von jüngeren Landleuten aus »Südjütland« (!), von Hausmännern ebendaher (!) und aus Nordjütland von Gärtnern u. a.

Aufser dem schon erwähnten Erinnerungsfeste für ehemalige Zöglinge fanden im Winter öffentliche Monatsversammlungen statt. Unter den Vortragenden ist auch der bekannte Redakteur J. Jessen aus Flensburg verzeichnet. Endlich war Askov wie schon mehrmals der Ort für eine Zusammenkunft von Schulmännern aus allen vier nordischen Ländern: Dänemark, Schweden, Norwegen, Finland. In der Zeit vom 9.—15. August ward dort ein nordischer Lehrertag abgehalten aus Anlafs des 500. Jahrestages der Kalmarischen Union. Der Jahresbericht bringt darüber Mitteilungen nach der »südschwedischen Schnellpost« und der in Stockholm erscheinenden Zeitschrift »Verdandi«. In letzterer wird der Einsatz der verschiedenen Volksstämme bei diesem Feste folgendermafsen dargestellt: Die Dänen betonten am wärmsten den nordischen Einheitsgedanken, wie er auch in den Volkshochschulen zum Ausdruck kommt; als Hauptzweck dieser und des Unterrichtes überhaupt bezeichneten zwei Redner Paul la Cour und Jacob Appel die Herzensbildung. Die Norweger brachten »grofse, mitunter schwere Gedanken, tiefe Probleme«, liefsen kräftig mahnende Seherstimmen« hören. Die Schweden begeisterten sich mehr für das Sachliche. (Unter andern hielt der Leiter der schwedischen Volkshochschule zu Hvilan Dr. Holmström, Geologe von Fach, einen Vortrag über geologische Forschungen. Aber auch der folgende Redner, der ihm vom Glaubensstandpunkte aus teilweise entgegentrat, der Rektor Almquist, erwies sich als ein praktischer Mann, indem er betonte: man solle den Menschen vom Reiche Gottes auf Erden predigen. Das Reich der Herrlichkeit im Himmel bereitet Gott; für die Menschen soll die Erde ein Gottesreich werden.«) Aus Finnland war unter anderem Frl. Eva Hällström, cand. phil., erschienen und schilderte in einem Vortrage über das finnische Volk dessen poetische und musikalische Anlage, zugleich seine Zähigkeit und Emsigkeit. — An jedem Tage wurden 4 Vorträge gehalten, um 9, 11, 3 und 6 Uhr. Dazwischen fanden die gemeinschaftlichen Mahlzeiten statt. Am Abende versammelten sich alle im

Turnsaale; dort wurden ebenfalls Vorträge gehalten oder die Teilnehmer hörten dem vierstimmigen und Einzelgesange sowie Instrumental-Vorträge zu. Allgemeiner Gesang leitete ein und schlofs jeden Vortrag. Bei einem Mittagsmahle hatte der schwedische Berichter (Kand. Larsson, Vorsteher des Arbeiterinstitutes zu Malmö) Gelegenheit von der zunehmenden Ausbreitung der Volkshochschulen zu erfahren. Ihm zur Seite safs ein junger Rechtskandidat, der Sohn eines der angesehensten Hochschullehrer in Kopenhagen: Der junge Mann beabsichtigte im Herbste nach Nebraska zu reisen, um dort an einer dänischen Volkshochschule zu wirken. Auf der anderen hatte er den dänischen Geistlichen einer schwedischen Gemeinde in Argentinien, und neben diesem safsen zwei junge Frauen und ein junger Mann von den Faröern, wo man ebenfalls beabsichtigt eine Volkshochschule zu errichten... Es war also eine gute, kräftige Saat, die der Bischof Grundtvig vor mehr als einem halben Jahrhundert ausgestreut hat. Liefse sich nicht manches von den Einrichtungen dieser »Universitäten des kleinen Mannes« auch auf unsere noch in den Kinderschuhen steckenden ländlichen Fortbildungsschulen übertragen unbeschadet des »deutsch-nationalen« Charakters? Hamdorff

2. Ein Schaden im Volksschulwesen[1])

Nachdem die grofse Aufgabe eines bürgerlichen Gesetzbuches für das deutsche Vaterland glücklich zu Ende geführt ist, wird die andere grofse Aufgabe eines Volksschulgesetzes mit zwingender Gewalt sich wieder in den Vordergrund drängen und ihrerseits auch für sich Erledigung heischen. Freilich mufs sie selbst sich nach Lage der Dinge in einer bestimmten Richtung hin bescheiden, insofern sie im besonderen Falle darauf zu verzichten hat, das ganze deutsche Vaterland zu umspannen, und sich jeweilig beschränken mufs auf den einzelnen Staat im Deutschen Reiche. Aber die Grundsätze, die in einem solchen einzelnen Volksschulgesetze innerhalb des deutschen Vaterlandes die Richtung geben müssen, sind und bleiben doch für alle deutschen Staatswesen dieselben, und in diesem Sinne läfst sich trotz alledem von dem kommenden Volksschulgesetze für das deutsche Vaterland sprechen.

Dieses Gesetz nun giebt an Bedeutung und Wichtigkeit für das Bestehen und Gedeihen Deutschlands sicherlich dem schon bestehenden bürgerlichen Gesetzbuche nichts nach; die Frage, ob es nicht sogar von viel bestimmenderem Einflufs auf die Entwicklung unseres Staatsganzen sein werde, soll hier nicht »angeschnitten« werden; es genügt die Thatsache, dafs für ein jegliches unserer Staatswesen die Forderung eines Volksschulgesetzes der eines bürgerlichen Gesetzbuches als mindestens gleichberechtigt erscheint; ist das letztere aber Wirklichkeit geworden, so mufs auch das erstere, das ja schon lange ebenfalls vor der Thüre steht, in die Wirklichkeit seinen Einzug halten.

Zu diesem mit der unwiderstehlichen Gewalt des Vernünftigen andrängenden und daher notwendig kommenden Volksschulgesetze sei hier in kurzen Worten ein Leitsatz angemerkt, der meines Erachtens dem ganzen Aufbau des Gesetzes zu Grunde gelegt werden mufs, wenn anders die Schule als Pflegemutter des heranwachsenden Geschlechts die Zukunft unseres Vaterlandes in segensreicher Weise mitbestimmen soll.

Der Leitsatz heifst:

Jede Schulklasse hat höchstens dreifsig Schulkinder.

[1]) Abdruck aus dem »Deutschen Wochenblatt« Nr. 29 d. J. 1898.

Stillschweigend gemachte Voraussetzung für diesen Leitsatz eines Volksschulgesetzes ist die allgemeine Schulpflicht der Kinder, eine Voraussetzung, die bekanntlich und gottlob schon lange ein Grundsatz unserer deutschen Volksschule ist und in letzter Zeit auch nahezu völlig verwirklicht erscheint. Dafs nun den Leitsatz selber niemand, der den Zweck der Schule allein als Mafs und Richtschnur bei seiner Beurteilung walten läfst, antastet oder verwirft, oder dafs zum wenigsten niemand die in dem Leitsatz angegebene Höchstzahl der Schulkinder einer Klasse als zu niedrig gegriffen erachtet, dessen bin ich völlig sicher.

Woran nun liegt es hauptsächlich, dafs unsere heutige Volksschule thatsächlich bei weitem nicht das leistet, was sie leisten mufs? Oder leistet sie etwa schon genug? Ich schätze, niemand wird die letzte Frage bejahen, auch wenn nur das, was im besonderen als Unterricht bezeichnet wird, ins Auge gefafst ist. Wenn man den langen Zeitraum von sechs bis acht Jahren, in dem das Kind die Volksschule besucht, in Anschlag bringt, so ist das, was im Durchschnitt der Schüler mit ins Leben nimmt, recht wenig im Vergleich zu der langen, langen Mühe und Arbeit, die aufgewendet wird. Dieses Urteil mufs jeder, der sehen und hören kann und will, unterschreiben. Und woran liegt es, dafs der Schüler im Durchschnitt mit einer beklagenswert geringen geistigen Entwicklung aus der Schule ins Leben hineintritt? Etwa an dem Lehrer, der das Kind unterrichtet hat? Sicherlich nicht: wir haben tüchtig vorgebildete und geistig gut entwickelte Persönlichkeiten als Lehrer unserer Volksschule aufzuweisen, die wohl das Zeug haben, die Schulkinder viel weiter zu bringen. Oder liegt es an dem Lehrplan und dem Unterrichtsstoffe? Keineswegs; wenigstens trägt gewifs nicht in der Hauptsache der jetzige Lehrplan die Schuld an dem geringen Erfolge der Volksschule. Der Lehrplan mag ja nicht nur verbesserungsfähig, sondern auch heute schon verbesserungsbedürftig sein, — ich will dies nicht in Abrede stellen — aber mit ihm, wie er heute dem Volksunterricht Weg und Richtung weist, würden unsere Volksschullehrer schon ganz beträchtlich gröfsere Erfolge erzielen, wenn nur das Haupthindernis beseitigt wäre und dieses ist die angesichts des Schulzweckes schlechtweg zu verurteilende Überfüllung der Volksschulklassen mit Schulkindern.

Unsere Schul-Statistik zeigt, dafs in Preufsen auf einen Lehrer durchschnittlich 72 Schulkinder fallen, und zwar in den Städten durchschnittlich 64, auf dem Lande 77; die beste Provinz ist Schleswig-Holstein, wo auf einen Lehrer durchschnittlich 58, die schlechteste Provinz ist Posen, wo auf einen Lehrer durchschnittlich 91 Schulkinder kommen. Es liegt mir ferner eine neue Statistik über das Volksschulwesen von 48 der bedeutendsten Städte Deutschlands vor, die lehrt, dafs selbst in diesen auf einen Lehrer durchschnittlich 58 Schulkinder fallen, das beste Verhältnis (1 : 41,5) findet sich in Charlottenburg, das schlechteste (1 : 66) in Essen.

Die Zahlen reden eine deutliche Sprache und decken den Notstand unseres Volksschulwesens jedem, der sehen will, klar auf. Dieser schreienden Not mufs gesteuert werden — das ist meines Erachtens die Aufgabe, die der Staat jetzt in erster Linie aufnehmen und durchführen mufs, das ist die Pflicht, die jedem Staatsbürger, dem das Staatswesen am Herzen liegt, auf dem Herzen brennen soll. Schulen gründen, mehr, viel mehr Schulen schaffen, als heute schon bestehen, das ist das Erste, was jetzt not thut! Was soll denn ein Lehrer leisten können, wenn er 72 Schulkinder zu unterrichten hat? Es kann ja gar nichts anderes herauskommen, als eine sehr geringe, eine viel zu geringe Leistung! Jeder Einsichtige wird mir in der Theorie zustimmen — »aber das Geld, das Geld!« Ich entgegne: was notwendig ist, was sein mufs, das mufs sein, da giebt es kein Aber, und wenn es Geld, viel Geld kostet, so mufs dies eben beschafft werden; um des Geldes willen

dürfen wir diese brennende Frage nicht an die Seite schieben, dürfen wir eine der heiligsten Sachen, die Entwicklung des heranwachsenden Geschlechts, nicht vernachlässigen und schlecht besorgt sein lassen.

Es ist wahrlich keine übertriebene Forderung, die Höchstzahl der Schulkinder einer Klasse auf 30 festgestellt zu sehen, denn die Zahl ist in der That die äufserste Grenze nach oben — darin wird jeder Schulmann mir Recht geben — für eine erspriefsliche, dem Schulzwecke entsprechende Wirksamkeit des Lehrers, und darum, sage ich, mufs dieser Leitsatz in einem kommenden Volksschulgesetze ein führender Gedanke sein. Das Geld ist für schlechthin Notwendiges noch immer beschafft worden und wird auch für unsere Volksschule, die im Mittelpunkte des Staatsinteresses steht, in vollem Mafse beschafft werden können.

Nur wenn wir diese Höchstgrenze der Schülerzahl für jede Volksschulklasse festgesetzt haben, verschwinden auch andere dunkle Flecken unseres Volksschulwesens, die uns von der Statistik aufgewiesen werden. Es liegt doch klar zu Tage, dafs die Forderung, jede Kommunaleinheit solle mindestens eine Schule für sich besitzen, eine sehr bescheidene ist; wie aber steht es heute noch? Ich nehme wieder die Volksschulstatistik Preufsens zur Hand und finde, dafs, abgesehen vom Stadtkreis Berlin, von allen Provinzen nur Westfalen und Rheinland diese Forderung grade erfüllen, während alle übrigen hinter ihr zurückbleiben, ja dafs sogar Posen und Schlesien durchschnittlich nicht einmal auf zwei Kommunaleinheiten eine Schule aufzuweisen haben. Damit hängt der andere dunkle Punkt eng zusammen, dafs im preufsischen Staate von den rund 30000 Schulorten etwa 6200 aus zwei Kilometer-, 4500 Schulorte aus drei Kilometer-, 2600 Schulorte aus vier Kilometer-, 800 aus fünf Kilometer-, 340 aus sechs Kilometer-, 115 aus sieben Kilometer- und 115 sogar aus über sieben Kilometer- Entfernung die Schulkinder zum Unterricht herbeiziehen.

Auch diese beiden dunklen Punkte verschwinden im ganzen und grofsen völlig, wenn für jede Schulklasse die Höchstzahl von 30 Schulkindern gesetzlich festgelegt wird. Aber die Hauptsache ist, dafs dann wirklich der Schulzweck, die Bildung des Kindes zum entwickelten, den Forderungen der Gegenwart für Gesellschaft und Staat genügenden Menschen erfüllt werden kann. Der Schulzweck fordert es, dafs der Staat die Zahl der Schulklassen gegenüber dem gegenwärtigen Bestande mindestens verdreifache, und es ist ja das eigenste Interesse des Staates, dafs dieses sehr bald geschehe. Denn die Gefahren, welche unser Staat im Innern von hüben und drüben zu bestehen hat, sie werden, wenn anders unser heutiges Staatswesen, wie wir doch selbstverständlich meinen, eine vernünftige, der Erhaltung und Förderung werte Einrichtung ist, einzig und allein gründlich und durchschlagend zu bestehen und zu überwinden sein durch die Bildung, durch die geistige Entwicklung der Staatsbürger; und der allgemeine Quell dieser Bildung für das heranwachsende Geschlecht ist und bleibt eben die Volksschule. Darum ist auch sie die beste und immer scharf bleibende Waffe des Staates gegen alle inneren Gefahren, auf sie gründet unser deutsches Reich seine sichere, glänzende Zukunft. Das Volksschulinteresse ist der innerste Kern des Staatsinteresses, für den Staat gilt als fürnehmster Spruch: Baue Volksschulen und du bauest an deiner Zukunft; vermehre die Volksschulen und du förderst dich selbst!

Dieser Gedanke mufs in allen mafsgebenden Kreisen Wurzel fassen, die schreiende Not unseres Volksbildungswesens mufs allen, die für Deutschlands Gröfse und Entwicklung ein Herz haben, in den Ohren gellen, dafs sie nicht ruhen und rasten können, als bis diesem Notstande gründlich abgeholfen sein wird. Ich weifs wohl, es wird mir von mancher Seite entgegengehalten werden, dafs unser Volksschulwesen doch im Vergleich zu den uns umgebenden grofsen Staatswesen einen

höheren Platz einnehme. Sicherlich, aber Etwas, das besser ist als etwas Anderes, ist darum noch nicht immer »gut« zu nennen! Weil es in anderen Staaten noch schlechter aussieht als bei uns, deshalb sollte uns die Not unseres Volkes nicht zu Herzen gehen und uns nicht antreiben zu rascher That und Besserung?

Und wenn man mir weiter entgegenhalten sollte, dafs, selbst wenn das Geld für diese notwendige Ausweitung der Volksschule zur Verfügung gestellt werden könnte, doch die gewaltige Anzahl von Lehrkräften, welche die Verdreifachung der Schulklassen fordern würde, nicht aus dem Boden zu stampfen und daher eben nicht zu beschaffen wären, so antworte ich: die Lehrkräfte werden sich schon finden, wenn nur die Schulklassen erst gestiftet worden sind. Männliche Lehrkräfte mögen vielleicht nicht annäherungsweise genug aufzutreiben sein, — gut, dann öffnet sich ja für viele weibliche Wesen unserer gebildeten Kreise die schönste Aussicht, aus dem drohnenhaften Zustande, in dem sie jetzt allerorten herumleben und dem lieben Herrgott mit ein wenig Spielarbeit den Tag abzustehlen gezwungen sind, herauszukommen zu frischer, herzerfreuender Thätigkeit, zu segensreichem Wirken für den Staat und seine Zukunft.

Greifswald im Juli 1898

Prof. Dr. J. Rehmke,
z. Z. Rektor der Universität

3. Ferienkurse in Jena im August 1898

Die Zahl der Teilnehmer betrug 170; im Jahre 1897: 130, 1896: 103; sie ist also stetig gestiegen und zeigt hierdurch, dafs die Einrichtung einem Bedürfnisse entspricht und deshalb alle Förderung verdient.

Die Teilnehmer verteilten sich in folgender Weise auf die verschiedenen Länder:

Länder	1897	1898
1. Amerika	10	17
2. Belgien	3	1
3. Dänemark	4	11
4. Deutsches Reich	54	66
5. England	32	35
6. Frankreich	5	5
7. Holland	1	4
8. Italien	—	1
9. Norwegen	3	6
10. Schweden	4	9
11. Rufsland	3	6
12. Österreich-Ungarn	6	8
13. Schweiz	5	1
Sa.	130	170

Bemerkenswert ist dabei, dafs in diesem Jahre der erste Italiener an den Kursen sich beteiligte, und dafs das nordische Element verhältnismäfsig stark zugenommen hat.

Folgende Kurse sind gelesen worden: I. Naturwissenschaftliche Kurse: Botanik (Prof. Detmer), — Geologie (Prof. Linck), — Praktische Kurse der Zoo-

logie (Prof. Kükenthal). Physiologie (Prof. Verworn), — Zeit- und Ortsbestimmungen (Prof. Knopf), — Physik. Experimente (Prof. Schäffer), — Spektralapparate (Privatdozent Dr. Gänge). — II. Pädagogik: Allgem. Didaktik (Prof. Rein), Spezielle Didaktik (Oberl. Lehmensick), Physiologische Psychologie (Prof. Ziehen), Methodik des Geographie-Unterrichts (Prof. Regel), Schulhygiene (Prof. Gärtner), Über abnorme Kinder (Direktor Trüper), Theorie des Handarbeits-Unterrichts (Dr. O. W. Beyer). — III. Allgemeine Fortbildungskurse: Sprachkurse in der deutschen Sprache (Rektor Scholz und Prof. Erhardt). Einleitung in die Philosophie (Prof. Erhardt), Die religiösen Strömungen der Gegenwart (Superint. Dr. Braasch), Geschichte der deutschen Kultur (Dr. Steinhausen), Begriffe und Prinzipien der modernen exakten Naturlehre (Prof. Auerbach).

Den Teilnehmern stand das Lesezimmer des pädagogischen Seminars offen und die Benutzung einer Ausstellung von Schulbüchern des Teubnerschen Verlages in Leipzig.

Der gesellige Verkehr war von Anfang an etwas stiller als in anderen Jahren wegen des Todes unseres ersten Reichskanzlers, aber die Gäste haben sich in Jena so wohl gefühlt, dafs oft versichert wurde, man habe so schöne Ferienzeit noch nicht verlebt, und beim Abschiede klang es oft: »Auf Wiedersehen.«

4. Aus der englisch-amerikanischen Litteratur

Wir haben schon mehrfach hervorgehoben, dafs sowohl in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika wie in England die wissenschaftliche Behandlung pädagogischer Fragen immer mehr zu einem ernsten Studium wird, das wir Deutsche mit allem Fleifs zu verfolgen alle Ursache haben. Aus der Litteratur der letzten Jahre heben wir hier hervor:

De Garmo, The Essentials of Method. — De Garmo, Herbart u. the Herbartians. New-York, Scribner. — Felkin, Introduktion to Herbarts Science of Education. Mc Murry, Elements of General Method. — Mc Murry, The Method of Recitation. — C. J. Dodd, Introduktion to the Herbartian Principles of Teaching. London, Swan Sonnenschein & Co. — L. Seeley, The Common School System of Germany. New-York, Kelley. — W. H. Mace, Method in History for Teachers and Students. Boston, Finn & Co. — J. J. Findlay, Arnold of Rugby. Cambridge, University Press. — H. T. Lukens, The Connection between Thougt and Memory. Boston, Heath & Co.

Vor allem bringen auch die englisch-amerikanischen Zeitschriften wertvolle Beiträge. In erster Linie sind hier zu nennen »Pedagogical Seminary« von Prof. Stanley Hall und »Educational Review« von Prof. N. M. Butler. Aus der September- und Oktober-Nummer 98 seien z. B. folgende Artikel namhaft gemacht:

Prof. Münsterberg, Psychology and Education — W. L. Hervey, Study of Education at the German Universities. — A. Tompkins, Herbarts philosophy and his educational theory.

5. In der kantonalen Lehrerkonferenz

in Luzern (3. Oktober) referierte Herr Sekundarlehrer Niklaus Roos über das Thema: »In welchem Mafse lassen sich die Herbart-Zillerschen Unterrichtsgrundsätze in unsern Volksschulen mit Nutzen anwenden?«

Der Referent stellt folgende Thesen auf:

I. Die Herbart-Zillersche Pädagogik mufs, soweit sie den Volksschul-

unterricht betrifft, als das Produkt einer langen Entwicklung unter dem Einflufs der verschiedensten pädagogischen Richtungen betrachtet werden. Sie ist als lebendiges Gebilde immer noch in Umbildung und Verbesserung begriffen, hat aber schon jetzt so viele spezifische Vorzüge, dafs sie verdient, beachtet und geprüft zu werden.

II. Die Fundamentalsätze der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre lassen sich kurz wie folgt zusammenfassen: Das Hauptziel des Volksschulunterrichtes besteht darin, unter Beihilfe der übrigen Erziehungsfaktoren, möglichst feste unerschütterliche Grundlagen zur Bildung eines sittlichen (sittlich-religiösen) Charakters in die Herzen der jungen Generation zu legen und zwar in einer Weise, dafs dabei auch den Forderungen, welche das praktische Leben an jeden Menschen stellt, vollkommen entsprochen wird. Der didaktische Materialismus, der nur auf Beibringung einer möglichst grofsen Masse von Kenntnissen und Fertigkeiten ausgeht, ist verwerflich. Dieses Ziel wird (soviel an der Schule liegt) in Verbindung mit der rechten Zucht erreicht, wenn es gelingt, durch den Unterricht ein vielseitiges, unmittelbares und bleibendes Interesse im Dienste der höchsten sittlichen Ideen zu erzeugen. Unter der Voraussetzung, dafs der Lehrer sich selbst mit Liebe in die einzelnen Bildungsstoffe vertiefe und auch seine Aufgabe im allgemeinen richtig erfasse, wird dieses Interesse am leichtesten im Schüler geweckt: 1. Wenn (bei der Vollzahl der gebräuchlichen Unterrichtsfächer) dem werdenden Geiste jederzeit derjenige Bildungsstoff dargeboten wird, der seiner jeweiligen Entwicklungstufe entspricht. Prinzip der Entwicklungstufen (Kulturstufen). 2. Wenn die Bildungstoffe nicht vereinzelt, sondern in ihrer gegenseitigen Zusammengehörigkeit und Bedingtheit und in richtiger Anordnung und Abstufung vorgeführt und angeeignet werden. Prinzip der Konzentration. 3. Wenn das Unterrrichtsverfahren genau den Gesetzen der Psychologie entspricht. Prinzip der Formalstufen.

III. Die Herbart-Zillersche Unterrichtslehre, deren Studium ungemein begeisternd und bildend wirkt und in der Praxis reichliche Früchte trägt, hat sich zahlreiche Freunde geschaffen und gewinnt gegenwärtig in der pädagogischen Welt immer mehr an Boden. Die Durchführung der drei genannten Prinzipien wäre unter gewissen Bedingungen und Einschränkungen auch bei unsern Schulverhältnissen sehr leicht möglich und würde der Jugend zum Segen gereichen.

IV. Ausführung: Entsprechend den vier Entwicklungstufen, die der Kindesgeist während der Schulzeit durchmacht, und unter möglichster Beobachtung des nationalen Materialprinzips, ist für jedes Schuljahr in jedem Schulfach ein besonderer passender Bildungsstoff bereit zu halten. An der Spitze dieser Bildungstoffe steht ein interessanter, wenn möglich zusammenhängender Gesinnungstoff, hauptsächlich zur Erweckung des sympathetischen, sozialen und religiösen Interesses bestimmt. Für die untersten drei Klassen ist der Gesinnungstoff allgemein litterarischen, von der vierten Klasse an historischen Inhalts (Schweizergeschichte). Nach seiner theoretischen und praktischen Tendenz wird der Gesinnungstoff von sogenannten Begleitstoffen (ethisch-ästhetische Darstellungen aus dem gewöhnlichen Menschenleben) ergänzt.

V. Von dem profangeschichtlichen Gesinnungstoffe ist der Gang in der Geographie, von diesem derjenige in der Naturkunde abhängig zu machen, was für unsere speziellen Verhältnisse sehr leicht fällt, ohne dafs das einzelne Fach seinen Wert einbüfst. Die übrigen Fächer schliefsen sich nur so weit an den Gesinnungsunterricht und die mit ihm eng verknüpften Disziplinen an, als es sich ungezwungen thun läfst. Die Hauptsache ist, dafs jeweilen das in einem Fache eingeleitete Interesse durch das andere unterstützt und weiter entwickelt wird.

VI. Ein ausgiebiger Gebrauch ist von den Formalstufen zu machen, wo es sich um Ableitung einer Regel oder eines Grundsatzes oder überhaupt um Begriffsbildung handelt; man hat sich dabei vor Weitschweifigkeit und verfrühter Systematisierung gleich sehr zu hüten. Sehr erleichtert und abgekürzt wird das Lehrverfahren durch eine richtige Auswahl und Anordnung des Unterrichtstoffes, wie solches in These IV und V angegeben ist. Skizze der Entwicklungstufen. 1. Vorherrschaft der Phantasie — vertrauensvolle Unterwerfung unter die Autorität des Erziehers. 2. Vorherrschaft des mechanischen Gedächtnisses — Erwachen des Selbstgefühls. 3. Entwicklung des judiziösen Gedächtnisses — Aufschauen zu sittlichen Vorbildern. 4. Aufstrebende Richtung des Verstandes — Beginn der Selbstzucht. Skizze der Formalstufen. 1. Analyse. Auffrischung der älteren Vorstellungsreihen, die zum neuen Stoff in verwandtschaftlicher Beziehung stehen und seine Assimilation bedingen. 2. Synthese. Darbietung des neuen Gedankenmaterials. 3. Association. Vergleich des neuen Gedankenmaterials unter sich und mit älterm. 4. System. Ableitung und systematische Ordnung der begrifflichen Resultate. 5. Funktion. Anwendung und Befestigung des erlangten Wissens. Eingeleitet wird diese fünffache Artikulation des Unterrichts durch die Zielangabe. —

Das Korreferat des Herrn Seminarlehrers Friedrich Heller umfafste folgenden Thesen: (Motto: »Prüfet alles und behaltet das Beste!«) 1. Die Herbart-Zillersche Unterrichtsmethode bietet so viel Interessantes und Lehrreiches, dafs sie unsere Beachtung und Würdigung verdient; ein intensives Studium derselben ist mindestens geeignet, unsere bisherige Methode in mehrfacher Hinsicht zu verbessern. 2. Von den Fundamentalsätzen der Herbart-Zillerschen Methode ist, trotz der Wichtigkeit: a) Die Lehre von den kulturhistorischen Stufen wegen der noch zu wenig befriedigenden Lösung der Frage hinsichtlich der Wahl des Gesinnungstoffes einerseits und des bestehenden Lehrplanes und der Lehrmittel andererseits noch nicht anwendbar. b) Die Lehre von der Konzentration wegen des Vorherrschens der mehrklassigen Schulen und der Gefahr für Erwerbung genügender realer Kenntnisse im Umfange und in der Art und Weise der eigentlichen Herbart-Zillerschen Schule nicht leicht durchführbar. c) Die Lehre von den formalen Stufen dagegen ist psychologisch nicht anfechtbar und daher der Beobachtung im Unterrichte zu empfehlen. 3. Die ganze Frage ist im Ausbau und in der Entwicklung begriffen, und es ist zu erwarten, dafs sich noch manches besser abklären wird; deshalb soll man sie nicht kurzweg von der Hand weisen, um so weniger, da sie für die Grofszahl unserer Lehrer noch mehr oder weniger neu sein dürfte; vielmehr empfiehlt es sich, die Angelegenheit für nächstes Jahr als Konferenz-Gegenstand an die Bezirkskonferenzen zu weisen.

---

6. Aus der armenischen pädagogischen Litteratur

Wenn die armenische pädagogische Welt nicht epochemachende Werke hervorbringt, ist sie doch bei weitem nicht im schlafenden Zustande, denn die armenischen Lehrer arbeiten beständig und bringen in ihren beschränkten Verhältnissen gediegene Arbeiten, die in Zukunft als Basis für bessere pädagogische Erscheinungen dienen sollen. »Vom kleinen anzufangen ist das beste Werk« sagt ein Sprichwort. Die armenischen Lehrer haben nicht psychologische Lehrbücher von Volkmann und von Wundt, oder andere grofse Erscheinungen der pädagogischen Welt in Deutschland etc., aber sie haben doch einige kleine für die erste Bildung ausreichende, methodisch wohlgeordnete Werkchen für die Pädagogik und Psychologie.

Diese kleine Leistung einer kleinen Nation ist verhältnismäfsig grofs, denn was war die armenische Litteratur vor einigen Jahrzehnten und was ist sie jetzt? Niemand konnte sich denken, dals eine pädagogische Arbeit in armenischer Sprache gelingen würde; jetzt ist die schwierigste pädagogische Sprache von Herbart leicht, wie in keiner anderen Sprache, armenisch wiederzugeben. So ist die armenische pädagogische Litteratur, wie wir schon gesagt haben, in beständiger Entwicklung. Neuerdings ist zu unseren pädagogischen Werkchen noch ein ausgezeichnetes Lehrbuch der formalen Logik vom Seminarlehrer Isahak Harutjunianz, ehemaligem Mitglied des pädagogischen Universitätsseminars zu Jena, hinzugekommen. Über das Buch ist sonst wenig zu sagen, denn das Lehrbuch behandelt in üblicher Art und Weise kurz und leichtfafslich die logischen Begriffe in der gewöhnlichen Reihenfolge, wie dies bei alien Lehrbüchern der formalen Logik der Fall ist. Nur sind nach meiner Ansicht die vorhergehenden Kapitel der Vorbegriffe wie z. B.: Die Logik als Kanon des Denkens; ihr Wert und Nutzen; Teile der Logik etc. zu kurz gefafst. Ebenso wäre von grofsem Nutzen für die Schüler, wenn das Psychologische, so z. B. die Entstehung der psychischen Begriffe, in den Vorbegriffen behandelt würde.

In der Einleitung bespricht der Verfasser die Bedeutung der Psychologie und Logik für jeden gebildeten Menschen, sodann bringt er die Gründe, aus welcher Veranlassung das Werkchen entstanden ist. Er meint, das Buch ist durch seine siebenjährige Thätigkeit in der Nersessianschule als Lehrer der Psychologie und Logik mit der Hilfe der Lehrbücher v. Strümpell, Lindner, Drbal, Joss, Dittes, Freier etc. entstanden. Zuletzt betont er, was für Schwierigkeiten ihm die Termini Technici gemacht haben; er hat dieselben errungen durch die Benutzung der Ausgaben der Mechitaristen in Venetien und alter Manuskripte. Hier ist dem Herrn Verfasser zu bemerken, dafs jedes philosophische Werk im Verhältnis zu anderen Sprachen, leicht in armenischer Sprache wiederzugeben ist, und was die Termini Technici der Logik betrifft, so ist die aristotelische Logik schon im fünften Jahrhunderte von dem armenischen Philosophen David dem Unbesiegbaren[1]) übersetzt und wenn wir Kant glauben wollen, hat die Logik seit der Entstehung durch Aristoteles keinen Schritt weder rückwärts noch vorwärts gethan. Also wenn einmal eine klassische Übersetzung der aristotelischen Logik vorhanden ist, so sind auch die Termini Technici bereits im fünften Jahrhunderte gegeben worden. Zum Schlusse begrüfse ich meinen lieben Kollegen Herrn Harutjunianz als den ersten Vorarbeiter auf dem Gebiete der Logik, wir sind stolz, dafs er unsere kleine philosophisch-pädagogische Litteratur mit einem Lehrbuch der Logik bereichert hat.

Petersburg Dr. J. Barchudarian

7. Bildungsbewegungen der Gegenwart

In der jüngsten Versammlung der »Vereinigung aller Lehrer in Greifswald« hielt Herr Gymnasialdirektor Wegner einen sehr beachtenswerten Vortrag über das Thema: »Bildungsbewegungen der Gegenwart«. Wir geben nachstehend den Hauptinhalt seines Vortrages nach der »Greifsw. Ztg.« wieder: Referent führte aus, er wolle versuchen, ein Bild von den Wandlungen im Bildungsstreben zu geben, die ihm während seiner etwa 27 jährigen Lehrzeit fühlbar geworden seien. Er unterscheidet zunächst die Bildungsbestrebungen und Wünsche selbst von den Mitteln der Organisation, durch die man diesen gerecht zu werden suche. Wand-

[1]) Friedrich Überwegs Grundrifs der Geschichte der Philosophie, I. T. S. 310.

lungen in den Bildungswünschen stellen sich ein in der Bewertung der Bildungsgüter (Bildungsstoffe) je nach den verschiedenen Zeitverhältnissen; denn Bildungsgüter sind nicht absolute Güter. In unserer Zeit hat sich in weiten Kreisen das Gefühl der Entwertung älterer Bildungsgüter durchgesetzt, besonders der alten Sprachen, der Philosophie und Ästhetik, da diese für die Sonderbedürfnisse besonders der industriellen und gewerblichen Kreise unserer Gesellschaft nicht wirksam erscheinen. Es herrsche ein allgemein verbreitetes Streben nach fachmännischer Bildung. — Weiter führt der Vortragende aus, wie sich das neuhumanistische Ideal einer allgemeinen Bildung zersetzt hat, das besonders von Herder, Goethe und Schiller vertreten war und vor allem im Altertum und besonders im Griechentum einen absolut vorbildlichen Wert für die Menschheit sah und als Bildungsziel die Entwicklung eines kosmopolitischen, weltfremden, auf ästhetische und wissenschaftliche Interessen beschränkten Menschentums verfolgte. Die geschichtliche Entwicklung Deutschlands im 19. Jahrhundert bildet unser Volk in allen Schichten zu einem politisch denkenden und strebenden Volke um, mit scharf ausgeprägten Interessen für die deutsche Einigung, für innerpolitische Fragen und besonders in dem letzten Vierteljahrhundert mit dem starken Streben der nationalen Kraft- und Machtentfaltung. Die wissenschaftliche historische Forschung zerstört das utopistische Bild der Neuhumanisten von einer antiken und den romantischen Traum von einer mittelalterlichen Idealwelt. Es ringt sich allmählich die relativistische Bewertung aller historischen Erscheinungen durch und giebt dem Bedürfnisse des politischen Denkens in den gebildeten Kreisen die fest reale Grundlage objektiver Geschichtsauffassung. Die exakten Wissenschaften nehmen einen ungeheuren Aufschwung und erscheinen in ihrer Kraft, die moderne Lebenshaltung umzugestalten, als besonders wertvolle Bildungsmittel. Der Trieb nach Erwerb wächst mit der ungeahnten Entfaltung von Gewerbe und Handel und der Gründung von Kolonieen und damit der Trieb nach Genufs; das weltfremde, stille ästhetische Geniefsen der reinen Formen und die Freude der Vertiefung in die Welt der Ideen schwindet mehr und mehr. Die heutige Bildungsdevise heifst: praktisch-wirksame Kräfte und festgeschlossene Charaktere entwickeln; das Vorbild vieler, besonders gewerblicher Kreise ist der Amerikanismus; das Vorbild der am tiefsten und nationalsten empfindenden Deutschen die gewaltige, thatkräftige Charaktergestalt Bismarcks mit der klaren und reellen Grundlage seiner historischen Einsicht. — Nach so gewaltigen Umwälzungen der gesamten Volksseele und der Bildungsstoffe war die alte Form der höheren Bildung nicht mehr haltbar. In der Antike, deren hoher bildender Wert unzweifelhaft ist, konnte nicht mehr das absolute Bildungsmuster gesehen werden, nach dem die heutige Jugend innerlich zu gestalten wäre, sie mufste zu einem Gliede, einem blofsen Teile werden in der gesamten Entwicklungsgeschichte der Menschheit. Das historische Erkennen, insonderheit das Verständnis der Geschichte des deutschen Volkes mufste ausgedehnt und vertieft werden; das Verständnis, der Wille und das Pflichtgefühl der Jugend für die nationalen Aufgaben mufste stärker entwickelt, die Kräfte des Körpers im nationalen Interesse gepflegt, die Urteilsfähigkeit und das praktische, technische Können gesteigert, die sittliche Charakterentwicklung und die Ausbildung im Gebrauch der Muttersprache in den Vordergrund gerückt werden; kurzum, das alte Bildungsideal des allgemeinen Menschentums mufste durch ein neues ersetzt werden, und dies heifst national-soziale Bildung, Ausbildung der Jugend zu wahrem Deutschtum mit dem Willen und den Kräften für die nationalen Aufgaben zu wirken. — An der Verwirklichung dieses Ideals arbeitet die neuere Pädagogik: Sie sucht für die höhere Bildung die gemeinsame national-soziale Grundlage auf historischem Bewufstsein auszugestalten und dabei den besonderen Bedürfnissen der

einzelnen Lebenskreise in den verschiedenen höheren Schularten gerecht zu werden. Sie sucht neben dem historischen Relativismus, der leicht zur relativistischen Auffassung der ethischen Pflichten führen kann, eine feste sittliche Grundlage (Religions-Unterricht) zu schaffen; sie sucht die körperliche Gesundheit und Kraft durch sanitäre Mafsregeln und körperliche Übungen zu fördern, die einseitige Bevorzugung der Verstandesthätigkeit durch Entwicklung des Anschauungsvermögens zu beseitigen, die technischen Fertigkeiten im Zeichen- und Handfertigkeits-Unterricht zu heben, die Methoden des Unterrichts zu vervollkommnen, Anschauungsmittel zu schaffen und vor allem dem wirksamsten Anschauungsunterricht, den der Heimatskunde im weitesten Sinne des Wortes für alle Zweige des Unterrichts fruchtbar anzubauen. Die Lehrerbildung ist eine sorgfältigere geworden. — So ist sehr viel für Gesundung der Bildungsziele und Bildungsformen gethan. Die Unzufriedenheit mit den heutigen Bildungsverhältnissen ist jedoch geblieben, sie hat zum Teil ihren Grund in der starken Häufung von Bildungsstoffen, doch vor allem in dem vielleicht unbewufsten Streben der technischen Kreise, statt jener allgemeinen Grundlage einer gemeinsamen höheren Bildung eine reine Fachbildung einzuführen. Mit dem Wunsche, dafs die Fragen, wie das national-soziale Bildungsideal zu verwirklichen sei, bald eine befriedigende Lösung finden, schliefst der Vortragende seine Ausführungen, die den lebhaftesten allseitigen Beifall fanden.«

---

8. Zur Lehrerbildung

»Unsere Lehrerseminare bilden Pädagogen, die Ärzten gleichen, denen alle Naturkunde fehlt; unsere philosophischen Fakultäten bilden Lehrer, die als Pädagogen Ärzten gleichen, die wohl Naturwissenschaften gelernt, von Pathologie und Therapie und ärztlicher Technik aber nie etwas vernommen hätten.«

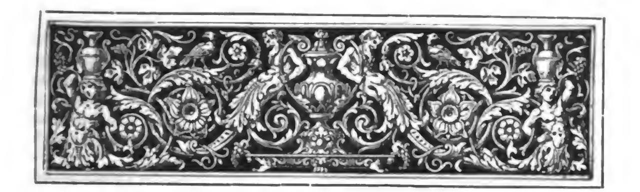
»Die in unseren Seminaren gebildeten Lehrer sollen Handel treiben, sie haben aber kein Kapital; die auf unsern philosophischen Fakultäten gebildeten Lehrer haben Kapital, der eine mehr, der andere weniger, sie haben aber vom Handel nichts gelernt, den sie treiben wollen und sollen. Man kann denken, welche Geschäfte die meisten von ihnen machen.« Mager (Päd. Revue)

---

9. Aus dem Pädagog. Verlag von P. Th. Kämmerer in Dresden (Max Schambach)

liegen mehrere bemerkenswerte Erscheinungen vor, auf die wir an dieser Stelle aufmerksam machen möchten:

1. Conrad, Präparationen zum Physik-Unterricht.
2. Foltz, Präparationen zum deutschen Unterricht.
3. Hübner, Das Gefühl.
4. Ackermann, Pädagogische Fragen. (Neue Auflage.)
5. Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. 8. Aufl.



C Besprechungen

I Philosophisches

Wilhelm Jerusalem, Die Urteilsfunktion. Eine psychologische und erkenntniskritische Untersuchung. Wien und Leipzig, Wilhelm Braumüller. 1895. 269 S. gr. 8⁰.

Die Frage, was wir thun, wenn wir urteilen, ist zunächst eine psychologische Frage. Die Untersuchungen der Elemente, aus denen sich das Urteil zusammensetzt, sowie der Beziehungen, die zwischen den Urteilen und den übrigen psychischen Vorgängen obwalten, sind psychologischer Natur; und erst nachdem diese abgegeschlossen sind, wird für eine logische und erkenntnistheoretische Betrachtung unserer Denkformen die Grundlage gewonnen. Der Urteilsakt mufs zunächst als ein Teil unseres gesamten Seelenlebens begriffen werden, der an der Entwicklung desselben teilnimmt; erst dann kann die Frage nach dem objektiven Wahrheitsinhalte der Urteile und ihren Beziehungen zum objektiven, extramentalen Sein erörtert werden.

Das ist der Standpunkt, den der Verfasser der oben angezeigten Arbeit einnimmt, die daher im wesentlichen eine psychologische Untersuchung ist und logische und erkenntniskritische Fragen nur soweit in Betracht zieht, als es die psychologische Untersuchung zuläfst, bezw. fordert.

Das Wesen des Urteils wird vom Verfasser kurz dahin bestimmt, dafs es ein Gliedern und Formen empfundener und vorgestellter Bewufstseinsinhalte ist. Das Urteilen ist kein elementarer Akt, der gleichbedeutend mit Empfinden und Vorstellen wäre; auch besteht es nicht im Verbinden von Begriffen, wie man häufig liest. Vielmehr wird durch das Urteilen ein ganzer Empfindungs- und Vorstellungskomplex, ein ungegliederter Vorgang geformt und gegliedert, und zwar in der Art, dafs ein gegebenes Objekt als ein selbständiges Wesen hingestellt und als Kraftzentrum aufgefafst wird, das in bestimmter Weise thätig ist; zugleich wird durch diese Gliederung und Formung der gegebene Vorgang objektiviert. Ein blühender Baum, ein fliegender Vogel sind in der ursprünglichen Auffassung einheitliche, ungegliederte und ungeformte Inhalte und Empfindungskomplexe, von denen wir uns, mehr oder weniger passiv, affiziert fühlen. Im Urteil nun vollziehen wir eine Gliederung und Formung dieser Vorgänge und Komplexe, indem wir die gegebenen Objekte, Baum und Vogel, als Kraftcentra hinstellen, die jetzt Träger

einer bestimmten Thätigkeit, des Blühens und Fliegens, sind. Mit dieser Formung zugleich vollzieht sich die Objektivierung des ganzen Vorganges, indem die Subjekte des Vorganges als selbständige Wesen außer uns gestellt werden, die ihre Thätigkeit entfalten, mögen wir es wissen oder nicht. Man könnte demnach auch sagen: Das Urteilen ist ein modifiziertes Vorstellen.

Zu und bei dieser Modifikation des Vorstellens wirken Gefühls- und Willenselemente mit. Fühlen wir uns einige Zeit von einem ungegliederten Empfindungskomplexe affiziert, so beginnt unser Funktionsbedürfnis zu erwachen. Das Interesse am vorgestellten Inhalte macht unsere intellektuellen Kräfte rege; wir fühlen uns von dem ungeformten Bewufstseinsinhalte bedrückt und suchen uns nun innerlich zu befreien, indem wir unsere intellektuellen Kräfte im Gliedern und Formen des Bewufstseinsinhaltes bethätigen, kurz, indem wir urteilen.

Wie gelangt nun der Mensch zu der oben beschriebenen Form des Urteils? Diese entnimmt er seinem eigenen Innern, indem er die Erfahrungen, die er mit seinen Willensimpulsen gemacht hat, verwertet. Aus zahlreichen Erfahrungen weifs das Kind, dafs ein Willensimpuls Bewegung hervorbringt, oder dafs Bewegung immer das Ergebnis eines Willensimpulses, einer Kraftäufserung ist. Eine grofse Apperzeptionsmasse ist hierfür von den ersten Tagen seines Lebens ab vorhanden, und die direkte Nachahmung vermehrt diesen Apperzeptionsschatz täglich. Sobald es nun eine Bewegung, einen Vorgang, gar eine Einwirkung auf seine eigenen Empfindungsorgane spürt, wird es den ganzen Vorgang als Willens- und Kraftäufserung auffassen. In ein Ding hinein wird der eigene Wille getragen, es erscheint als kraftbegabtes Wesen, das in bestimmter Weise thätig ist; und so entsteht die Urteilsform, die oben beschrieben ist. Und indem das Kind so das Ding gewissermafsen mit sich selbst gleichstellt, tritt eine Art Gegenüberstellung ein: die Objektivierung kommt zustande. In alle Dinge der Umgebung wird der eigene Wille gelegt, und die Vorgänge erscheinen als Kraftäufserungen, als Kundgebungen dieses Willens. Daher die Erscheinung, dafs die ersten Urteile des Kindes so stark anthropomorphisch sind.

Sobald die Form des Urteils gefunden ist, treibt die gestaltende Kraft des Interesses zu festerer Formulierung des Urteils; und diese geschieht durch die Sprache. Zuerst ist es ein einziges Wort, durch das ein ganzer Vorgang bezeichnet, ein Urteil ausgesprochen wird. Dies läfst sich bei jedem Kinde beobachten, und die Sprachforschung hat festgestellt, dafs die Wurzelwörter der Sprache weder Substantive noch Verben, sondern ganze Vorgänge bezeichnende Wörter sind, dafs also in der Sprachentwicklung ein Parallelismus zwischen dem Kinde und des Menschheit besteht. Bald jedoch tritt das Wurzelwort aus einander in zwei Wörter, deren eines den Träger des Vorganges, deren anderes die Kraftäufserung bezeichnet: Subjekt und Prädikat, die beiden Bestandteile jedes Urteiles, sind vorhanden, und damit ist die gliedernde und formende Thätigkeit der Urteilsfunktion zum Abschlufs gebracht. »Vater — essen« ist ein solches Urteil beim Kinde. Hat das Kind die Stufe der Entwicklung erreicht, dafs es dieses Urteil bilden kann, so hat es die Form gefunden, mittelst deren es sich die Umgebung mit ihren Vorgängen zu eigen macht: es kann urteilen.

Von nun an gehen Urteils- und Sprachentwicklung Hand in Hand. Zunächst richtet sich die Entwicklung auf die Subjektsfunktion. In das Subjekt wird, wie schon gesagt, der eigne Wille hineingelegt. Sobald nun dieses Subjekt mit dem Subjektsworte belegt wird, prägt sich sein Charakter als Träger der Thätigkeit viel deutlicher aus. Durch den Namen wird es viel selbständiger, gewissermafsen der direkte Träger aller Kräfte, die ihm innewohnen und innewohnen können. Ist der Vorstellungskomplex des blühenden Baumes in das Urteil »der Baum blüht«

gebracht, so bedeutet »Baum« nicht mehr den ganzen Komplex des blühenden Baumes. Es mufs noch etwas hinzugefügt werden, damit die Vorstellung des blühenden Baumes entstehe. Ebenso werden Vorgänge, deren Mittelpunkt andere Bäume sind, durch Urteile ausgedrückt, deren Subjekt »Baum« heifst. Dadurch erhält »Baum« eine allgemeine Bedeutung, und es entsteht die Möglichkeit, viele gleichartige Dinge, hier Bäume, in einem Worte auszudrücken. So geht es mit andern Wörtern; so entstehen Begriffe. Die Entstehung dieser ohne Urteilsfunktion, allein aus den Associationen der Vorstellungen erklären zu wollen, geht nicht an. Eine sogenannte typische Vorstellung entsteht so vielleicht, ein Begriff aber nicht. Die gemeinsamen Merkmale sind zu sehr mit den individuellen verknüpft, als dafs ein Gebilde entstehen könnte, fest genug, als Denkmittel zu dienen. Erst wenn diese typische Vorstellung durch das sprachlich geformte Urteil hindurchgegangen ist und vom Subjektsworte einen festen Halt gewonnen hat, wird sie als Urteilselement zum geeigneten Denkmittel. — Somit leistet das Subjektswort für die Entwicklung der Urteilsfunktion viel: Es ordnet, sammelt, fafst zusammen und bereitet die Bildung abstrakter Begriffe vor.

Auch die Entwicklung der Prädikatsfunktion fördert die Entwicklung des Urteilens und Denkens. Wie gezeigt, vollzieht das Prädikat die Abhebung, Trennung, Sonderung der Thätigkeit, der Eigenschaften, kurz der Inhärentien vom Subjektsbegriffe. Diese sondernde Funktion entwickelt sich immer mehr, und so wird bald die Thätigkeit nicht nur als eine wirkliche, sondern auch als mögliche, potentielle, als Eigenschaft gefafst, bis endlich die Inhärentien auch als ein zu leidender Zustand, als ein Über-sich-ergehen-lassen aufgefafst und hingestellt werden. Immer ist aber das, was wir im Urteil ausführen, ein weiteres Ordnen, Gliedern, Formen und Objektivieren des Bewufstseinsinhaltes. In allen Arten von Urteilen bewahrheitet sich das. Sehen wir auf die sogenannten Benennungsurteile. »Das ist ein Baum« sei ein solches. Das »das« weist deutlich auf einen ungegliederten, verschwommenen Wahrnehmungskomplex hin. Mit dem Ausspruch des Urteils hört die Verschwommenheit auf, der Baum tritt als Träger wirkender Kräfte, als Kraftcentrum auf, das die ganze verschwommene Wahrnehmung ordnet. Auch in den impersonalen Ausdrücken tritt diese ordnende Funktion des Urteilens deutlich zu Tage. »Es giebt ein Glück, das ohne Reu'.« Hier fühlt man ganz deutlich, dafs ein wirrer Empfindungskomplex geordnet wird, indem Bezug genommen wird auf die Welt, in der wir leben und in der es Glück giebt. Diese Welt wird als Träger des Glücks, als Subjekt aufgefafst, der ausgesagte Thatbestand als Zustand und Wirkung dieses Kraftzentrums des Glücks hingestellt. — Auch in den Begriffsurteilen finden wir eine Bestätigung der obigen Urteilstheorie. In dem Urteile »der Affe ist ein Säugetier« erscheint das Subjekt als der Träger der Kräfte, die in vielen Dingen in gleicher Weise wirksam sind. »Affe« ist das Kraftcentrum, dem alle jene Eigenschaften immanent sind, deren Träger der Begriff »Säugetier« ist. Desgleichen bestätigt eine Analyse der sogenannten Beziehungsurteile unsre Theorie. Nur wird hier als Subjekt, als Kraftcentrum die Beziehung und als Prädikat die Wirkung, das Vorhandensein, die Existenz dieser Beziehung hingestellt. Am deutlichsten zeigen dies die mathematischen Urteile. Prüft man z. B. genau, was in dem Urteile: $(a + b)^2 + a^2 + 2\,ab + b^2$ behauptet wird, so mufs man zugeben, dafs die Gleichheitsbeziehung zwischen beiden Gröfsen der eigentliche Gegenstand der Aussage ist. Das Subjekt ist demnach die Gleichheitsbeziehung, und das Prädikat ist die Existenz, und da Existenz nichts anderes als Wirksamkeit, Wirkenkönnen ist, so liegt auch in diesem mathematischen Urteile die oben beschriebene Urteilsfunktion vor. Dieselbe Funktion läfst sich in allen Arten von Urteilen nachweisen, in den höchsten, den Exi-

stentialurteilen, und in den einfachsten, den Wahrnehmungsurteilen. Überall zeigt es sich, daſs unsre Willensimpulse, die die einzige Ursache, das einzige Wirkende sind, das wir erleben, auch das einzige Organ bilden für die Erkenntnis kausaler Zusammenhänge, indem sie die Empfindungsinhalte zu kraftbegabten Objekten gestalten, dadurch die Auſsenwelt formen und zu unserm Eigentum machen.

Die obige Urteilstheorie leistet noch mehr. Sie bewährt sich nicht nur bei den einzelnen Vorstellungsinhalten, sondern läſst sich auch für die Gewinnung eines gesunden Weltbegriffs verwerten, indem sie geeignet ist, Materialismus und Idealismus zu überwinden und eine realistische Weltanschauung zu begründen. Der Materialismus ist nicht imstande, das eigne, der Idealismus ist nicht imstande, das fremde Bewuſstsein zu erklären, das Du-Problem zu lösen; der Materialismus bleibt diesseits, der Idealismus liegt jenseits von Wahr und Falsch. Beide enden im Monismus, und Monismus ist das Resultat einer Hypertrophie des Denkens, das die logischen Gesetze dazu gebraucht, die Realität der Welt, die diese Gesetre geschaffen, mittelst deren wir die Welt erkennen, zu zerstören. — Dieses Schaffen der Erkenntnismittel durch die Welt ist der Ausgangspunkt zur Gewinnung einer realistischen Weltanschauung. Wie wir nämlich gesehen haben, entsteht die Urteilsfunktion aus Empfindungen. Diese aber sind Endglieder einer Reihe, die auſserhalb des Organismus ihren Anfang nimmt und sich im Organismus, der ja ein Teil des Universums ist, fortsetzt. Die Empfindungen sind daher Zeichen von Vorgängen, die sich abspielen, auch wenn niemand sie empfindet. Sie sind aber auch Zeichen für den Willen, der Veränderungen in der Umgebung bewirkt. Die Empfindungen signalisieren also in beiden Fällen etwas, was wirklich vor sich geht. Wenn nun die Entwicklung der Urteilsfunktion so eng mit physischen Phänomenen verbunden, ja durch solche bedingt ist, so liegt darin ein Beweis, daſs das, was wir so im Urteile formen und deuten, was die Urteilsfunktion verarbeitet, einem wirklichen Geschehen entspricht. Daſs wir die Welt so deuten, wie wir sie deuten, dafür liegt der Grund nicht nur in uns, sondern auch in der objektiven, uns umgebenden Welt.

Ist damit die Möglichkeit einer Weltanschauung auf realistischer Grundlage erwiesen, so wird diese Überzeugung noch verstärkt durch den Nachweis, daſs in unsrer Urteilsfunktion die wichtigsten Kategorieen, mittelst deren wir urteilen und denken, Substantialität und Kausalität, enthalten sind. Wie wir sehen, ist ja das Subjekt des Urteils Substanz, d. i. Träger, beharrender Träger von Kräften. Die Substanz wird also zugleich mit dem Subjekte des Urteils geboren, ist ein integrierender Bestandteil der Urteilsfunktion, ist also auch, wie die ganze Urteilsfunktion, physisch mitbedingt. Somit ist der Substanzbegriff kein transcendenter, sondern des Produkt einer bei allen Menschen gleichen Erfahrung; und in dieser Allgemeinheit der Erfahrung liegt seine objektive Giltigkeit. Gleicherweise läſst sich mit unserer Theorie nachweisen, daſs auch die Kausalität aus der Erfahrung stammt und physisch mitbedingt ist. Somit lehrt uns die Urteilsfunktion nicht nur die Erscheinung der Dinge kennen, sondern ihre Wirklichkeit, ihr wahres Wesen.

Schlieſslich ist es erlaubt, die Urteilsfunktion auch auf die Auffassung des ganzen Weltbildes anzuwenden und die Summe des ganzen physischen und psychischen Geschehens, das Weltganze aufzufassen als Äuſserung eines Kraftcentrums, als Thätigkeit eines, des göttlichen Willens. Unsere Urteilstheorie leistet damit das Höchste, was sie leisten kann, indem sie den Abschluſs einer Weltbetrachtung nahelegt, ja aufnötigt, der die Forderungen des Verstandes und die Bedürfnisse des Gemütes gleicherweise befriedigt.

Gern machten wir hier Schluſs. Es ist aber noch nötig, des Verfassers Ansicht über das Wesen der Seele und der seelischen Phänomene zu erwähnen. In

diesem Punkte nun verläfst Verfasser seine sonst so konsequent durchgeführte Theorie, nach der alles Geschehen zu denken ist nach den Kategorieen von Substanz und Inhärenz, von Thätigem und Thätigkeit, und behauptet, die seelischen Phänomene seien ohne Setzung einer Substanz zu denken. Ihr Wesen soll gerade darin bestehen, dafs sie substanz- und substratlos sind; es soll keinen Träger seelischen Geschehens geben, weder das Gehirn noch ein Seelenatom noch das entwickelte Ich soll als Substanz für die seelischen Thätigkeiten angesehen werden können. Spricht man den seelischen Phänomenen Substantialität zu, so macht man nach des Verfassers Meinung eine falsche Anwendung von der an der Aufsenwelt gewonnenen Urteilsform und hypostasiert etwas, was nur Geschehnis, Ereignis, reine Aktualität ist. Wie die ursprünglichsten Hypostasierungen, welche einen Körperteil, wie Herz, Nieren, Kopf etc. zum Träger des Seelenlebens machten, falsch sind; wie die sogenannten Seelenvermögen zu verwerfen sind, so ist auch eine sogenannte Seele als Substanz der psychischen Phänomene zu verwerfen. Zergliedert man den Seelenbegriff, so bleibt nichts übrig als ein zerfliefsendes Geschehen, Werden, Sich-ereignen. Es wäre daher auch richtiger, nicht zu sprechen: »Ich denke, fühle etc.«, sondern dafür zu sagen: »Es denkt in mir, es will in mir« etc.

Es ist wunderbar, dafs Verfasser dahin kommen konnte, seiner eignen Theorie zu widersprechen. Wir sehen ganz davon ab, dafs er mit dieser, der Wundtschen Seelentheorie in den Monismus gerät, dessen Ungereimtheiten er an anderen Stellen bekämpft und dessen Widersprüche in der Seelenfrage ihm bei einigem Nachdenken hätten auffallen müssen. Unsere Verwunderung ist deshalb so grofs, weil es gerade für den Verfasser mit seiner Theorie, die zur Annahme von Substanzen in den einzelnen psychischen Vorgängen wie in dem grofsen Weltganzen führt, so nahe gelegen hätte, zu schliefsen: Wie die physische Bedingtheit der Urteilsfunktion auf die Realität der Aufsenwelt führt, so führt die psychische Bedingtheit derselben auf die Realität einer Psyche; wie die Urteilsfunktion zur Anerkennung eines schöpferischen und beharrenden Trägers für das Geschehen im Weltganzen drängt, so drängt sie auch zur Anerkennung einer Substanz für das seelische Geschehen; ist für das Geschehen im Weltall das absolute Werden als Erklärungsprinzip abzulehnen, so ist auch als Erklärungsprinzip für das seelische Geschehen die Annahme des absoluten Werdens unzulässig. Den Monisten können die Verkehrtheiten ihrer Deduktionen bezüglich der Seelenfrage entgehen, weil sie in ihrem Absoluten immer eine letzte Einheit für alles Geschehen besitzen, ihnen also auch die seelischen Ereignisse ohne Annahme eines besonderen Trägers desselben immer einer Substanz, dem Absoluten, inhärieren: der Verfasser unsrer Urteilstheorie aber mufste, wie gesagt, aus einem doppelten Grunde die Widersprüche fühlen, in die er mit der Annahme des Wundtschen Seelenbegriffes geriet.

Auf diese Widersprüche einzugehen, ist unnötig, da sie in dieser Zeitschrift oft dargelegt sind; auch ist es deshalb überflüssig, weil die Ansichten des Verfassers über das Wesen der seelischen Phänomene mit dem eigentlichen Inhalte seines Buches kaum im Zusammenhang stehen, für die Wertung dieses Inhalts also belanglos sind. — Die Arbeit ist eine tüchtige Leistung, die allen Lesern dieser Zeitschrift empfohlen werden kann.

E. Schwertfeger

Carl Braig, Doktor der Philosophie und der Theologie, Professor an der Universität Freiburg: Vom Erkennen. Abrifs der Noetik. Mit Approbation des hohen Kapitelsvikariats Freiburg. 255 S. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung 1897. Preis 3,40 M, geb. 4 M.

Noetik ist die Lehre vom Erkennen. Im Erkennen handelt es sich um das Sein und das Denken. Zwischen beiden mufs

ein Verhältnis hergestellt werden. Das Seiende ist der Gegenstand, den der Geist als Subjekt durch das Mittel des Denkens erfaſst und bearbeitet. Soll also Erkennen möglich sein, so ist die doppelte Voraussetzung zu machen, daſs das Seiende auf den Menschen beziehbar ist und daſs der Mensch die Befähigung hat, Beziehungen zu dem Seienden anzuknüpfen. Die thatsächliche und bewuſste Herstellung dieses Verhältnisses zwischen Sein und Denken ist das Erkennen, durch welches Wissen verwirklicht wird. Bezüglich des Seinsobjektes erheben sich nun die allgemeinen Fragen: Was ist am Sein erkennbar und wiefern ist es denkbar? was bleibt unerkennbar? und warum ist das Sein nur innerhalb bestimmter Grenzen erkennbar? Bezüglich des Denksubjektes erheben sich die allgemeinen Fragen: Welches sind die Bedingungen der Möglichkeit, die Weisen der Thatsächlichkeit, die Grade der Tragweite für das Erkennen? Die Beantwortung dieser doppelten Reihe von Fragen bildet die Aufgabe der Erkenntnistheorie, der Wissenschaft vom Erkennen, der Noetik. Die Noetik ist also nicht Lehre vom Erkennen im Sinne der Logik. Diese legt dar, wie richtig gedacht wird und läſst Inhalt und Gegenstand der Gedanken auf sich beruhen. Die Noetik dagegen legt dar, wie Richtiges gedacht wird; d. h. sie ermittelt, inwiefern der richtig gefaſste Wissensinhalt im Bewuſstsein des erkennenden Geistes der richtige Verhältnisabdruck der Wirklichkeit und der richtige Ausdruck für die Wesenhaftigkeit des Seienden ist. Um es kurz zu sagen: Die Noetik handelt von der Denkwahrheit, der Übereinstimmung zwischen Denken und Sein. — Die Übereinstimmung zweier Dinge läſst nun dreierlei unterscheiden: 1. Das Sachliche, was übereinstimmt; 2. Die Weise, wie dies geschieht; 3. den Umfang, inwieweit die Übereinstimmung statthat. Dies auf das Erkennen übertragen, giebt die drei Kapitel der Erkenntnislehre. Sie handelt von dem Was, dem Wie, dem Wieweit oder von dem Inhalte, der Form, der Ausdehnung oder von der Wahrheit, der Gewiſsheit, den Grenzen des Erkennens.

Damit haben wir die Voraussetzungen und grundlegenden Wahrheiten angegeben, auf denen in dem oben angezeigten Buche eine Erkenntniswissenschaft aufgebaut wird. Dies geschieht im 2. Teile des Buches. Der erste Teil enthält eine Kritik der verschiedenen philosophischen Richtungen, soweit es sich um ihre erkenntnistheoretischen Grundsätze handelt. Da der Verfasser das Erkennen in der Vorstellung eines Verhältnisses zwischen Sein und Denken sieht, ergiebt sich seine Stellung zu den Hauptformen der Erkenntnistheorie aus sich selbst. Sowohl der Empirismus, der nur das Wissensobjekt kennt, wie der Idealismus, dem das Denksubjekt alles bedeutet, werden zurückgewiesen. Ist dem Empirismus der Erfahrungsstoff einzige Quelle des Erkennens, so gilt dem Idealismus die Erkenntnis als ausschlieſsliches Resultat der seelischen Selbstbethätigung. Sind jenem die höheren geistigen Erscheinungen nur Umformungen der Sinneswahrnehmungen, so gelten diesem die sinnlichen Erfahrungen nur als Erscheinungen und Produkte des spontanen Vorstellungsverlaufes. In jedem Falle fehlt die Zweiheit, die im Erkennen in ein Verhältnis tritt. Der Empirismus muſs schlieſslich an die Denkfähigkeit des toten Stoffes, der Idealismus an das Schaffen der Materie aus dem Denken glauben. Beide enden im Monismus, der mit seiner Annahme von der einen Quelle alles Seins und Geschehens, auch des geistigen, ein wirkliches Erkennen, welches Seins- und Gedankenwelt als zwei geschiedene Welten behandelt, unmöglich macht.

Gegenüber diesen falschen Richtungen bekennt sich Verfasser zum philosophischen Realismus. Er sagt: »daſs Dinge sind, empfindet die denkende Seele mittelst der Sinneneindrücke. Was, woher, wozu die Dinge sind, sagt kein Sinn. Nun stellen wir erfahrungsgemäſs die Daſs-Fragen und die Warum-Fragen. Die Auſsenerfahrung von den Daſs-Beständen ist nur die halbe Erfahrung. Sie wird

ergänzt durch die Innenwahrnehmung, welche über unsere Bemühungen unterrichtet, die gegebenen Dafs zu verarbeiten, sie auf Was-Bestandteile zurückzuführen und aus den Zügen des Wasseins im Seienden etwas über die Gründe und Ziele seines Daseins herauszulesen.« Setzt man als Beweggrund der soeben skizzierten Ergänzung die Widersprüche in den Erfahrungsbegriffen ein, die gelöst werden wollen, so stimmt des Verfassers Standpunkt ungefähr mit demjenigen Herbarts. Diese Übereinstimmung tritt ziemlich deutlich in dem ganzen kritischen Abschnitte zu Tage, den man daher fast durchgängig unterschreiben kann. Das Richtige der verschiedenen Richtungen wird überall anerkannt. So heifst es vom Materialismus: »Metaphysisch zutreffend ist die Annahme: Nur das Seiende ist und wirkt, .. kein Seiendes ist der Substanz nach zerstörbar,... die Wirkungsweise des Seienden gründet in der Wirlichkeitsform seines Wesens und ist darum unzerstörbar wie das Sein des Wirklichen; noetisch zutreffend ist die Annahme: Erkennen und Wissen beginnen mit dem sinnlichen Empfinden,.... die Schwingungen der Gehirn- und Sinnesnerven sind die mechanisch-chemischen Bewegungen der Teilchen in den Nerven- und Hirnmassen ....« Auch dem Positivismus gesteht Verfasser eine ganze Reihe zutreffender Annahmen zu. — Rückhaltlos dagegen wird das Falsche in allen diesen Systemen aufgedeckt, und in allen Einzelausführungen klingt als Grundton immer durch, dafs der Monismus das Hindernis einer gesunden Erkenntnislehre sei. Der Monismus, so etwa führt der Verfasser aus, zwingt dazu, Abstraktionen, wie Bewegen, Empfinden, Beziehen, Synthese, Analyse, Kausalität etc. in hypothetischen Hilfsbegriffen zu personifizieren; er will die Erscheinungen der Welt und des Bewufstseins nicht durch wirkende Substanzen und thätige Subjekte, sondern durch neutrale Infinitive des Wirkens und durch impersonale Gesetzesformen für diese Infinitive, wie Seinsbestimmtheit, Weltordnung etc. erklären. Und von Wundt heifst es: Weil er kein gesondertes und beharrendes Etwas anerkennt, an dem sich etwas ereignet oder das Erlebnisse macht, so mufs er immer sagen, die That habe sich von selber gethan, sie sei, wie die Willenshandlung eben Ereignis, Erlebnis. — Von demselben Geiste getragen ist die Kritik der übrigen empiristischen Richtungen, auf die näher einzugehen nicht möglich ist. — Auch in der Beurteilung der idealistischen Richtungen spricht sich der realistische Standpunkt des Verfassers aus. Zwar stellt er den Idealismus höher als den Empirismus, da seine Voraussetzungen ruhen in der Überzeugung von der Geistigkeit der Menschenseele und ihrer ewigen Bestimmung; aber den monistischen Grundirrtum desselben deckt er überall auf. Es wird gezeigt, dafs im Idealismus nicht Gedanken und Dinge, sondern Vorstellungen und Vorstellungen an einander gemessen werden, dafs daher dort die Wahrheit, indem sie als Übereinstimmung des Begriffs mit den Gesetzen der Denkkraft gefafst wird, niemals unbedingt, sondern nur für ihren Moment giltig ist, wie im Reiche des Seins nirgends eine fertige Wirklichkeit, sondern eine stete Verwirklichung des Einen Seinswesens ist, das sich aus einer erreichten Vollkommenheitsform zur nächsthöheren erhebt in unendlicher Bewegung.

Im Sinne des im kritischen Teile bethätigten Realismus vollzieht Verfasser nun den Aufbau seines eigenen Systems, das in die oben erwähnten drei Teile zerfällt. Es erhält eine religiöse Schlufswendung, indem nachgewiesen wird, dafs es für das Erkennen Grenzen giebt, derentwegen Offenbarung notwendig wird, dafs aber die Offenbarung nur solche Wahrheiten enthält, denen die Vernunft zu folgen vermag. Dies Folgen, dies Wissenwollen des Geistes unter der übernatürlichen Einwirkung Gottes wird als religiöser Glaube bezeichnet.

Somit berührt sich auch in der Stellung zur Religion des Verfassers Standpunkt mit demjenigen Herbarts. Denn wenn Herbart erklärt, seine Philosophie könne

und wolle die Religion nicht ersetzen, sondern erhebe nur den Anspruch, ihr einige Hilfsmittel in der Abwehr des Pantheismus und des Materialismus zu gewähren, so stimmt dazu unser Buch, das damit schliefst: Zum Wissen gehört Verdeutlichung und Verteidigung der Wahrheiten, die auch nach der Offenbarung die Vernunft nicht zu ergründen vermag, von denen sie aber imstande ist zu zeigen, dafs sie keiner wirklich erkannten Wahrheit widerstreiten, vielmehr in der Richtungslinie liegen, in welcher die Summe der natürlichen Wahrheiten unvollendet ist und über sich selber hinausdeutet.

Dafs Verfasser die Möglichkeit und Notwendigkeit des Glaubens so nachdrücklich zu erweisen versucht, dafs er sich sogar zu der Behauptung versteigt, ohne die Offenbarung entbehrten alle unsere Erkenntnisse des Haltes, erklärt sich aus der besonderen Absicht, die er mit seinem Buche erreichen will: zu beweisen, dafs der Katholizismus den Vorwurf der »Rückständigkeit in Sachen der Wissenschaft« nicht verdiene, sondern bezüglich der letzten Gesetze und obersten Zielpunkte des menschlichen Erkennens auf dem rechten Wege sei.

Über diesen Punkt mögen andere anders denken. Jedenfalls sind wir der Meinung, dafs auch diejenigen, die hierüber anders denken, in dem angezeigten Buche einen interessanten und beachtenswerten Versuch einer Erkenntnistheorie erblicken werden. E. Schwertfeger

Erwin Rohde, Psyche. Seelenkult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen. 711 S. Freiburg, J. C. B. Mohr. 1894.

Der verdiente, inzwischen verstorbene Heidelberger Gelehrte liefert in dem vorliegenden Werke, das die Anschauungen der Griechen von dem Leben der menschlichen Seele nach dem Tode darlegt, sehr wertvolle Beiträge zur Geschichte der Seelenvorstellung. Die Thatsachen des griechischen Seelenkultes und des Unsterblichkeitsglaubens deutlich herauszustellen, nach Ursprung und Entwickelung, Wandlung und Verschwisterung mit verwandten Gedankenrichtungen zur Anschauung zu bringen, die einzelnen Fäden sehr verschiedener Gedankenläufe aus der wirren Verhedderung, in der sie in mancher Vorstellung sich ineinander verwickeln, herauszulösen und reinlich nebeneinander laufen zu lassen, das ist die eigentliche Aufgabe, die sich Rohde gestellt und die er mit Meisterhand gelöst hat. Wo uns die Quellen im Stiche lassen, da verzichtet er darauf, »durch Hineinstellung eines selbstgegossenen Lichtleins über das ehrwürdige Dunkel einen zweideutigen Flackerglanz zu verbreiten« und in modernen Schlagworten ein Surrogat zu suchen. Im 1. Teile behandelt Rohde folgende Punkte: Seelenglaube und Seelenkult in den homerischen Gedichten — Entrückung. Inseln der Seligen — Höhlengötter. Bergentrückung — Die Heroen — Der Seelenkult: I. Kultus der chthonischen Götter. II. Pflege und Verehrung der Toten. III. Elemente des Seelenkultes in der Blutrache und Mordsühne — Die Mysterien von Eleusis — Vorstellungen von dem Leben im Jenseits. Der 2. Teil umfafst folgende Kapitel: Ursprünge des Unsterblichkeitsglaubens. Der thrakische Dionysosdienst — Dionysische Religion in Griechenland. Ihre Einigung mit apollinischer Religion. Ekstatische Mantik, Kathartik und Geisterzwang. Askese — Die Orphiker-Philosophie — Die Laien (Lyrik. Pinder. Die Tragiker) — Plato — Die Spätzeit des Griechentums: I. Die Philosophie. II. Volksglaube. III. Das Ende. Ein ausführliches Register erleichtert die Benutzung des Werkes.

Fechenheim C. Ziegler.

Franz Fauth, Das Gedächtnis. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. 1. Bd. 5. Heft. Berlin, Reuther & Reichard. 1,80 M.

Der Verfasser ist durch ein gröfseres Werk über das Gedächtnis bereits bekannt.

Das vorliegende Heft hat er darum geschrieben, weil die »naturwissenschaftliche Lehre vom Gedächtnis noch nicht auf der heutigen Höhe stand«, als er 1888 sein grofses Buch über das Gedächtnis veröffentlichte. Somit soll also das neue Buch des Verfassers eine Ergänzung zu dem gröfseren Werke sein.

Die naturwissenschaftliche Begründung für die Lehre des Gedächtnisses scheint dem Verfasser in Ziehens »Leitfaden der physiologischen Psychologie« den gelungensten Ausdruck gefunden zu haben. Auf Grund dieses Leitfadens bietet der Verfasser in dem vorliegenden Hefte zunächst die Ergebnisse der neueren Physiologie dar. Die Darstellung Ziehens bezeichnet er dann als einen sehr geschickten Versuch, vom Standpunkte der empirischen Forschung aus in streng konsequenter Weise alle Erscheinungen des Seelenlebens als Wirkung materieller Vorgänge zu erklären. Die Ergebnisse der Forschungen der modernen Physiologie, wie sie uns Fauth darbietet, wird gewifs jeder Psychologe und Pädagoge als sehr interessante Ergänzungen zur empirischen Psychologie begrüfsen. Aber doch sieht man auch aus des Verfassers Darlegungen über den gegenwärtigen Stand der physiologischen Psychologie recht deutlich, welche unsicheren Hypothesen auf diesem Gebiete vorwalten. Der Verfasser selber kennzeichnet seinen Standpunkt zu diesen Forschungen, indem er die Annahme der physiologischen Psychologie über die Vorgänge im Gehirn noch ergänzt durch die Voraussetzung, dafs eine Seele als Träger aller der Eindrücke, die das Gehirn empfängt, da ist. Keineswegs sind auch die Physiologen unter sich einig über die Resultate ihrer Untersuchungen. So urteilt beispielsweise Ziehen über Flechsigs psychologische Erörterungen, welche er an die anatomischen Befunde anknüpft, dafs sie sehr bestreitbar seien. (Ebbinghaus und König, Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane XIII, S. 352.) Interessant ist auch, was Wundt (Grundrifs der Psychologie S. 239) in dieser Hinsicht sagt: »Als Träger der Symptome eines individuellen Bewufstseins ist uns überall ein individueller tierischer Organismus gegeben, und in diesem erscheint wieder bei dem Menschen und den ihm ähnlichen Tieren die Rinde des Grofshirns, in deren Zellen- und Fasernetzen die sämtlichen zu den psychischen Vorgängen in Beziehung stehenden Organe vertreten sind, als das nächste Organ des Bewufstseins. Wenn die Wegnahme gewisser Gebiete der Hirnrinde bestimmte Störungen der willkürlichen Bewegung, der Empfindung hervorbringt oder auch die Bildung gewisser Klassen von Vorstellungen aufhebt, so kann man daraus natürlich schliefsen, dafs jene Gebiete Mittelglieder enthalten, die in der Kette der den betreffenden psychischen Vorgängen parallel gehenden physischen Prozesse unentbehrlich sind. Aber die häufig auf diese Erscheinungen gestützte Annahme, es gebe im Gehirn ein abgegrenztes Organ des Sprachvermögens, des Schreibvermögens, oder die Gesichts-, die Klang-, die Wortvorstellungen u. s. w. seien in besonderen Zellen der Hirnrinde abgelagert, diese und ähnliche Annahmen setzen nicht nur überaus rohe, physiologische Vorstellungen voraus, sondern sie sind auch mit der psychologischen Analyse der Funktionen absolut unverträglich. Denn psychologisch betrachtet, sind sie lediglich moderne Erneuerungen der unglücklichsten Form der Vermögenstheorie, der Phrenologie.«

Ausstellungen an des Verfassers theoretischen Darlegungen über das Gedächtnis kann ich mir ersparen, indem ich hinweise auf das, was O. Flügel bereits gesagt hat in seiner Besprechung des gröfseren Werkes des Verfassers (Zeitschrift für exakte Philosophie XVIII, S. 182 u. ff. Ferner vergleiche man Flügels Rezensionen über Ziehens Leitfaden der physiologischen Psychologie (Ztschr. f. ex. Ph. XIX, S. 371 u. ff.).

Der 4. Abschnitt des vorliegenden Heftes enthält den praktischen Teil. Er spricht von der Verwertung des Gedächt-

nisses in der Schule. 1. Vorbereitende Pflege des Gedächtnisses. 2. Die verschiedenen Arten des Gedächtnisses in der Schule. 3. Behandlung des Gedächtnisses im Unterricht. 4. Das Gedächtnis im Sprachunterricht. Nach den Darlegungen der Ergebnisse der neueren physiologischen Psychologie könnte man gespannt sein, welche wichtigen, neuen Forderungen nun an die Pflege des Gedächtnisses auf Grund der Physiologie gestellt werden, welche neuen Winke zur Ausbildung des Gedächtnisses gegeben werden. Allein man liest in den praktischen Ausführungen weiter nichts als die längst bekannten geläufigen Regeln. Z. B. S. 50: »Als gesunde Grundlage für das Gedächtnis ist vor allem das gesunde Nervensystem, das Gehirn anzusehen.« S. 51: »Soll das Nervensystem, das Gehirn ordentlich ernährt werden, so ist zu beachten, daſs der richtige Nährungsstoff ihm zugeführt wird, und daſs er in der richtigen Form ihm zugeführt wird, so daſs ihm ausreichendes und gesundes Blut zuströmt.« S. 52: »Sollen Geist und Körper gesund bleiben, so bedürfen sie nach ihrer Thätigkeit auch einer gewissen angemessenen Ruhe.« S. 53: »Je komplizierter die geistige Thätigkeit ist, um so anstrengender ist sie.« S. 56: »Eine geregelte Gedächtnisarbeit verlangt ein stufenweises Aufsteigen zum Schwereren.« S. 74: »Die Grundlage bildet die Kräftigung der sinnlichen Anschauung« u. s. w.

Aus dem was der Verfasser sonst noch über die Unterrichtsweise sagt, läſst sich schlieſsen, daſs er die Durcharbeitung des Lehrstoffes nach den psychologischen Stufen gar nicht kennt oder mindestens ignoriert. Aus einigen Stellen tritt sogar deutlich hervor, daſs er für ein Leitfaden- und Examenwissen eintritt, so wenn er auf S. 76 einem Schulbuche das Wort redet, daſs durch anschauliche Gliederung auch im Druck übersichtlich ist und so das Gedächtnis unterstützen soll, oder wenn auf S. 76 gesagt wird, daſs im Sprachunterrichte die Übungsbeispiele, die Memorierpensen u. s. w. auf allen Stufen, wenn dieselbe Sache sich im Unterricht wiederholt, dieselben sein sollen, und ein Wechsel der Übungsbücher so viel als möglich zu vermeiden ist, da »andere Verfasser stets andere Methoden« (sollte heiſsen »Manieren«) haben.

Auf S. 63 polemisiert der Verfasser gegen Dörpfeld. Es wird aber jeder, der Dörpfelds bekannte psychologische Monographie über das Gedächtnis mit Fauths Heft vergleicht über das letztere sagen, was Flügel über das gröſsere Werk Fauths bemerkte, daſs »das Buch hinsichtlich der Klarheit und Bestimmtheit sich nicht mit der Arbeit von Dörpfeld messen kann.«

Bennstedt K. Hemprich

Moritz Wilhelm Drobisch, Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. 2. Auflage. Hamburg und Leipzig, Verlag von Leopold Voſs. 6 M.

Der Neudruck dieses schon seit Jahren vergriffenen Werkes ist mit groſser Freude zu begrüſsen. Der Autor gestattete bei seinen Lebzeiten keine neue Herausgabe seiner Psychologie. Darum erscheint der längst gewünschte Neudruck erst jetzt nach dem Tode des Verfassers. Von dieser Psychologie (sie erschien 1842 in erster Auflage) sagt Heinze in seiner Gedächtnisrede auf Drobisch: »Diese Psychologie ist wegen der Fülle des Materials, ebenso wegen der Besonnenheit in dessen Anwendung, und der klaren, sehr lesbaren Darstellung mit Recht viel gebraucht worden.« Hoffentlich heiſst es nun wieder von dem vortrefflichen Buche: »Es wird viel gebraucht.«

Bennstedt K. Hemprich

Dr. Gerhard Heine, Gymnasial-Oberlehrer: Das Verhältnis der Ästhetik zur Ethik bei Schiller. Cöthen, Ernst Buchheim, Elvers Nachf., 1894. 56 S. 80 Pfg.

Bei der Lektüre der kleinen Schrift fällt auf, daſs der Verfasser sehr spät zu seinem eigentlichen Thema kommt, dem Verhältnis der Ethik zur Ästhetik bei

Schiller. Er bringt in historischer Anordnung bei, was über dessen ästhetische und ethische Ansichten zu sagen ist, und handelt zunächst kurz über die »Jugendanschauungen« Schillers, über die »Schaubühne als moralische Anstalt« und die »Künstler«, welch letzteres Gedicht inhaltlich hierher zu rechnen ist. (Vergl. K. Berger, Entwicklung von Schillers Ästhetik, 1894.) Im Frühjahr 1791 begann die nähere Bekanntschaft Schillers mit Kant, und die Frage der Beziehungen zwischen Ethik und Ästhetik erfuhren eine neue, schärfere Beleuchtung. Das zeigen die beiden Aufsätze über das Tragische. »Während der erste Aufsatz ausführte, das Vergnügen an tragischen Gegenständen beruhe auf der Erkenntnis von der Geltung des Sittengesetzes, so sagt der zweite vielmehr, es beruht darauf, dafs unsere vernünftige Natur in Thätigkeit gesetzt wird.« (S. 20.) Verfasser betrachtet sodann die Aufsätze »Über Anmut und Würde«, die Fragmente des »Kallias« und endlich die »Briefe über ästhetische Erziehung«, eine Inhaltsübersicht derselben gebend und hier und da die neuere Litteratur berücksichtigend. Für den Dichterphilosophen war das Studium Kants die Veranlassung, seine Gedanken über das Verhältnis von Ethik und Ästhetik neu aufzubauen und zu begründen. Das Resultat der Untersuchungen des Verfassers ist nicht neu und kann nicht überraschen: Schiller ist es nicht gelungen, in diesen Abhandlungen den notwendigen Zusammenhang zwischen der ästhetischen und der sittlichen Bildung aufzuzeigen. »Die ästhetische Wahrnehmung ist auf einen Zustand des Geistes gegründet, der nichts mit logischen oder moralischen Beziehungen zu thun hat, und die Grenzen der beiden Gebiete sind damit abgesteckt« (S. 56). Es wäre zu wünschen, dafs bei der Untersuchung Schillers Gedichte mehr, als es geschehen ist, Berücksichtigung gefunden hätten. (Vergl. u. a. Muthesius: Schillers Briefe über d. ästh. Erz. des Menschen. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.)

Dr. Johann Goldfriedrich: Kants Ästhetik. Geschichte. Kritisch-erläuternde Darstellung. Einheit von Form und Gehalt. Philosophischer Erkenntniswert. Leipzig, Otto Weber. 1897. VII u. 227 S. Preis 5 M.

Die vorliegende Schrift hat nicht die Absicht, »Kant vom modernen Standpunkt aus weiterzuführen, das Fehlende zu ergänzen; sondern damit, das, was Kant giebt, als Einheit zu betrachten und das Richtige an dem, was er selbst thatsächlich ästhetisch nennt, hervorzuheben. Kant ist die Grundlage der modernen Ästhetik: demgemäfs hat man den eigentlichen Wert, seiner Leistung in der Festlegung der allgemeinen Grundzüge zu sehen, die für die Ästhetik überhaupt gelten« (S. 227).

Einer kurzen »Einleitung« folgt der erste Abschnitt des Buches, die Geschichte (S. 4—15), die ein Bild von den ästhetischen Bestrebungen des 17. u. 18. Jahrhunderts bis auf Kant giebt. Der zweite Abschnitt, der weitaus längste (S. 16—185), trägt die Überschrift: »Kritische Darstellung der ästhetischen Lehre Kants« und bringt in der Hauptsache eine oft wörtliche Wiedergabe kantischer Gedanken über Ästhetik, in einfacher Form und durch Beispiele aus Leben und Kunst verdeutlicht. Wie andere vor ihm, so hat Verfasser hier oft Veranlassung zur Polemik gegen solche, die Kant mifsverstanden haben (z. B. Kirchmann und Ed. v. Hartmann). Die eigentlichen philosophischen Probleme werden kaum berührt. Der dritte Abschnitt handelt von »Wesen und Bedeutung der ästhetischen Lehre Kants« (S. 186—224) und ist weniger eingehend. Über den Einflufs Kants auf Schiller heifst es u. a., »dafs es nicht nötig ist, grofs darauf hinzuweisen, um so mehr, als man Betrachtungen über Schillersche Ästhetik, dick mit Begeisterung gefüttert [!] und mit einiger Schwärmerei verbrämt, ein willkommenes Programm-Thema, nachgerade satt hat.« Verfasser fährt fort: »In seinen Betrachtungen über das Er-

habene ist Schiller fast durchaus nur ein geistreicher und feinsinniger Interpret der Kantischen Lehre. Man mufs sich übrigens hüten, den Einflufs Kants zu überschätzen und Schiller zu nichts als Kants Schüler machen zu wollen. Er ist allerdings ein Schüler Kants: allein ein selbständiger; und wo man, um die Bedeutung der Kritik der Urteilskraft wenigstens in historischer Absicht zu preisen, Schillers ästhetische Lehren lediglich auf sein Studium dieser zurückführt, thut man Schiller zu wenig Ehre. Schiller entwickelte selbständig in sich, freilich nicht zu Ordnung, Klarheit und Begründung, die eigentlich ästhetischen Grundgedanken der Urteilskraft und sprach sie auch vor ihrem Erscheinen schon ungefähr aus« (S. 198). Weiter sucht Verfasser zu zeigen, wie Kants Ästhetik sowohl den Anforderungen der Gehaltsästhetiker wie denen der Formalästhetiker entspricht (S. 210 ff.). Verfasser bringt manches Bekannte vor und hat seine Aufgabe nicht ganz gelöst.

Dr. Georg Daxer: Über die Anlage und den Inhalt der transscendentalen Ästhetik in Kants Kritik der reinen Vernunft. Hamburg, Leop. Vofs. 1897. 96 S. (Diss.)

Vaihingers Bemerkungen in seinem »Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft« haben die Anregung zu den Ausführungen des Verfassers gegeben. Nach und neben Vaihinger ist es besonders Adickes, der in seinem Erstlingswerk »Kants Systematik als systembildender Faktor« zuerst den Nachweis versuchte, dafs gerade die formale Seite an den Werken Kants aus seiner kritischen Periode, also seine Systematik, von bedeutendem Einflufs auf den Inhalt derselben gewesen ist. Der Verfasser der vorliegenden Dissertation beschäftigt sich nur mit der transscendentalen Ästhetik Kants, die Adickes nicht berücksichtigt hat; er will die Anlage derselben »untersuchen und dabei auch zu den verschiedenen Auffassungen ihres Inhalts Stellung zu nehmen versuchen« (S. 3). Die Lösung dieser Doppelaufgabe geschieht nicht gesondert, sondern so, dafs die Anlage der transscendentalen Ästhetik als Mittel zur Bestimmung des Inhalts verwertet und umgekehrt die Darstellung des Inhalts als Leitfaden bei der Auffindung der Anlage benutzt wird — mit Recht, denn so stützen sich die beiden eng mit einander verflochtenen Aufgaben.

Des Verfassers Untersuchungen bringen nicht lauter Neues, lassen aber die Selbständigkeit des Urteils überall erkennen. »Der Inhalt der transscendentalen Ästhetik besteht in der Darlegung des Kritizismus auf dem Gebiete der sinnlichen Erkenntnis. Nach demselben ist sinnliche Erkenntnis apriori in der Form der synthetischen Urteile apriori der Mathematik allerdings möglich, weil Raum und Zeit Anschauungen apriori sind; aber nur im Gebiete der Erfahrung. Der Kritizismus Kants enthält auch nach der transscendentalen Ästhetik verschiedene Momente in sich, die im Laufe der transscendentalen Ästhetik an ihrem Orte zur Darstellung gelangen. Die metaphysische und zum Teil auch die transscendentale Erörterung haben den Apriorismus zum Inhalt; aber der Schwerpunkt der transscentalen Erörterung fällt auf den Rationalismus. Die »Schlüsse« begründen den »Subjektivismus«, der sich im weiteren Verlaufe der »Schlüsse« mit Rücksicht auf die Erkenntnis der Gegenstände der Erfahrung zum Phaenomenalismus und im Hinblick auf die Erkenntnis der »Dinge an sich« zum Idealismus entfaltet. — Im Laufe der Darstellung wird immer ein Moment auf das andere gestützt und daraus gefolgert, so dafs hinsichtlich der Anlage in dieser Richtung der Aufeinanderfolge der Momente des Kritizismus der Gesichtspunkte der »Entwicklung« der Gedanken ganz erkennbar in den Vordergrund tritt. Damit verbindet sich aber der andere Gesichtspunkt der »systematischen Entfaltung«, der innerhalb der Darlegung der einzelnen Momente des Kritizismus eine herrschende Stellung

einnimmt« (S. 93) . . . »Der transscendentalen Ästhetik, die in den Einzelheiten an künstlerischen, systematischen Gesichtspunkten in der Anlage fast überreich ist, fehlt es in ihrem Ganzen betrachtet an Einheitlichkeit. Der Reichtum der Gesichtspunkte in der Anlage verursacht es, dafs dieselben einander kreuzen und sich dabei an der vollständigen Verwirklichung verhindern. So kommt es, dafs in der Anlage der transscendentalen Ästhetik sich grofse künstlerische Konzeptionen mit mangelhafter Verwirklichung, meisterhafte bis in die Einzelheiten gehende Verzweigung und künstlerische Architektonik der Anlage im einzelnen mit einer nicht einheitlichen, sich selbst wiederholenden und zerrissenen Darstellung im ganzen paaren« (S. 95).

Halle a. S. H. Grosse

II Pädagogisches

Dr. Willy Kükenthal, Prof. in Breslau, Leitfaden für das zoologische Praktikum. Mit 172 Abbildungen im Texte. Jena, Verlag von Gustav Fischer. 1898. 6,00 M.

Das vorliegende Buch ist erst das vierte seiner Art. Leitfäden für das zoologisch-zootomische Praktikum an Universitäten schrieben bisher Mojsisovics (1879), Braun (1886) und Hatschek & Cori (1896); dazu ist in der letzten Zeit noch Kükenthal (1898) getreten. Wenn eins dieser Bücher hier an pädagogischer Stelle eine Besprechung verdient, so ist es eben dies jüngste unter ihnen, denn es unterscheidet sich von seinen Vorgängern wesentlich durch das methodische Geschick, mit dem es entworfen ist, und aufserdem ist es — obwohl zunächst für Studenten geschrieben — wie keins der anderen geeignet, dem Lehrer zur Vervollständigung und Vertiefung seiner stofflichen Vorbereitung auf den Unterricht zu dienen.

Das Buch giebt in 20 Kursen Anleitung zur zootomischen Zergliederung hervorstechender und leicht zu beschaffender Typen aus allen Stämmen des Tierreichs. Bevor zur Untersuchung jedes einzelnen Tieres geschritten wird, werden sorgfältig die dazu nötigen »technischen Vorbereitungen« angegeben. In einer »allgemeinen Übersicht« werden darauf die einzelnen Organsysteme beschrieben, damit der Studierende im allgemeinen über das unterrichtet ist, was ihm die Präparation bieten wird, und schliefslich lehrt der »spezielle Kursus« wie das Tier zu zergliedern ist. Vorausgeschickt ist jedem Kursus oder auch einer Gruppe von Kursen ein »systematischer Überblick« über den betreffenden Tierstamm, dem die Objekte angehören. Dem Anfänger wird freilich damit noch wenig gedient sein, höchstens kann ihm der Überblick als Hilfsmittel zur sofortigen Orientierung dienen, aber dem Fortgeschritteneren ist damit ein vorzügliches Repetitorium der systematischen Zoologie geboten. Mit dieser Gliederung des Buches hat Kükenthal alle seine Vorgänger weit überholt.

In der Verbindung der Anschauungskurse — wie sie die mit »Spezieller Kursus« überschriebenen Kapitel enthalten — mit den systematischen Überblicken bezeichnet dieses Praktikum den Anfang des Weges, der zu den naturwissenschaftlichen Lehrbüchern führt, wie wir sie nötig haben. Es wäre eine höchst verdienstvolle Aufgabe für einen Vertreter der Wissenschaft ein Lehrbuch zu schreiben, das von treffend gewählten und genügend zahlreichen Anschauungsbeispielen ausgehend zu den Begriffen des Systems und der Biologie aufsteigt. Bis jetzt fehlt dieses Buch. Einer Rezension zufolge (Naturwissenschaftliche Rundschau XIII, 14) scheinen zwei Engländer — Parker und Haswell — mit ihrem A textbook of zoology (London 1897) bisher diesem Gedanken am nächsten gekommen zu sein.

Kükenthals Leitfaden kann und

will natürlich diese Aufgabe nicht lösen; er will überhaupt nur in Verbindung mit den Lehrbüchern der Zoologie benutzt sein. Und sicherlich ist dieser Leitfaden eine glückliche Ergänzung zu jedem der modernen Lehrbücher dieses Faches, und um so höher muſs sein Wert angeschlagen werden, je weiter die bisherigen zoologischen Lehrbücher von jenem vorhin gezeichneten Ideale derselben noch entfernt sind.

Bei jeder Präparation stellt Kükenthal nur das dar, was der Anfänger bei »der Kürze der (im Universitäts-Unterricht) zu Gebote stehenden Zeit und der mangelnden Übung bewältigen kann.« Deshalb ist aller Nachdruck auf die leicht präparierbaren Organsysteme gelegt. Präparationen, die an sich zu schwierig sind, oder solche, die mehr als ein Objekt erfordern würden (Protozoen und Coelenteraten ausgenommen), oder solche, die eine zu groſse Anzahl technischer Hilfsmittel verlangen, sind grundsätzlich ausgeschlossen. Nach Möglichkeit, jedoch nur so weit als es in den einfachen Rahmen der Übungen hineinpaſst, ist das Mikroskop verwendet.

Jedes Tier ist genau so beschrieben, wie es der Gang der Präparation mit sich bringt. Abschweifungen, langatmige Erörterungen giebt es dabei nicht. Gerade wieder durch diesen methodischen Blick und Griff bezeichnet Kükenthals Buch einen Fortschritt unter den gleichartigen Büchern.

Gegenüber dem mit Fremdwörtern überladenen Praktikum von Mojsisovics berührt es wohlthuend, daſs Kükenthal selbst die fremden Fachausdrücke durch deutsche Wörter ersetzte. Jedoch dürfte es praktisch sein, künftighin stets neben den deutschen Ausdruck den in der Wissenschaft üblichen zu setzen. Der Anfänger würde dadurch methodisch und sicher in die Geheimnisse der termini technici eingeführt werden. Daſs in den systematischen Überblicken des Buches der wissenschaftliche Sprachgebrauch vorherrscht, kennzeichnet eben diese Abschnitte als wesentlich zur Wiederholung bestimmt, beweist aber auch, wie vorteilhaft für das leichte Verständnis des Buches jener Vorschlag sein müſste.

Eine ganz wertvolle Hilfe leisten dem schlichten Texte die 172 deutlichen und klaren Abbildungen. Ein solches Buch kann gar nicht reich genug illustriert sein, und die Bilder selbst können gar nicht groſs genug sein — zwei Forderungen, denen Kükenthal nach Kräften genügt hat. Ganz vortrefflich aber ist Kükenthals Idee, situs-Bilder zu bieten. In der Verwirklichung gerade dieses Gedankens übertrifft sein Praktikum die bisherigen entschieden. Der Wert der situs-Bilder liegt zu allernächst in der Darstellung der gesetzmäſsigen Lagerung der Organe, und ferner darin, daſs sie das wiedergeben, was das Auge im Präparat nach den ersten eröffnenden Schnitten erschaut, wodurch sie die erste und notwendigste Orientierung vermitteln. Indem sie diesen ersten, mit Spannung erwarteten und eben deshalb tiefer eingeprägten Eindruck festhalten, bilden sie auſserdem noch ein wertvolles Repetitionsmittel. Man vergleiche mit Kükenthals Bildern wie z. B. Mojsisovics die Taube, die Schildkröte etc. zeichnete: da sind beinahe sämtliche Organe aus der Körperhöhle herausgelegt und willkürlich ausgebreitet. Ein zwingender Grund, sie so zu legen, wie sie da liegen, ist nicht vorhanden.

Zumeist sind Kükenthals Bilder Originale. Man merkt es ihnen an, wie sie streng nach dem Objekte gezeichnet sind — ohne jegliche Anlehnung an ältere Figuren. Dabei sind sie leicht schematisiert, also frei von den kleinen Zufälligkeiten des Objekts. Ganz schematische Figuren — als Ausdruck der Organisationsverhältnisse vieler und zugleich verwandter Tiere — sind ausgeschlossen. Sie gehören in die allgemeinen Kapitel der Lehrbücher der Zoologie. Bisher hat sie indes nur Boas in seinem Lehrbuche (1890 und 1894) anzuwenden gewuſst. Leider war er darin nicht völlig konsequent. Streng

nach dem Objekt gearbeitete Zeichnungen hätten wieder Platz neben den Erläuterungen des systematischen und des speziellen biologischen Teiles des Lehrbuches. Aber gerade in dem Verhältnis dieser zwei Arten von Abbildungen zu einander — der ganz schematischen und der streng nach dem Objekt entworfenen — und in deren Verhältnis zu dem Texte, den sie begleiten, herrscht in sämtlichen Lehrbüchern ein merkwürdiger Zwiespalt. In den Abbildungen geht man von Typen aus, und der danebenstehende Text schildert das Allgemeine. Dann schreitet der Text zum Speziellen fort, die Abbildungen aber stellen — wies ja hier auch richtig ist — wieder das Typische dar. — Endlich giebt es noch eine Art naturwissenschaftlicher Abbildungen, nämlich: Schemata der Organsysteme sämtlicher untersuchter Individuen einer Art. Sie haben Heimatrecht im Leitfaden für das zoologische Praktikum. Ins Lehrbuch gehören sie nur dann, wenn dieses so umfangreich angelegt ist, dafs es sich auf eingehendere Schilderung vieler Arten einlassen kann. Eine weit reichere Verwendung aber ist ihnen in den wissenschaftlichen Spezialarbeiten anatomisch-systematischen Charakters beschieden, also in den Arbeiten, die die breite Grundlage für das Lehrbuch abgeben müssen — — abgeben müfsten. Im Leitfaden fürs Praktikum haben diese Schemata ihren Platz in den »allgemeinen Übersichten«. Sie sind da notwendig, wo ein Organsystem, dessen Kenntnis höchst wichtig ist, sich der Präparation durch den Anfänger entzieht. Kükenthal hat solche Zeichnungen verwendet — aber vielleicht noch etwas zu sparsam. Es handelt sich also hier z. B. um Figuren über das Knochensystem und das Blutgefäfssystem dieses und jenes Wirbeltiers (der einzelnen Art, nicht etwa der Klasse!) oder um solche über das Wassergefäfssystem des zu untersuchenden Echinodermen u. s. w.

Die Methodik der Abbildungen, deren Grundzüge hiermit gelegentlich skizziert wurden, liegt noch mannigfach im Argen. Für den Leitfaden durchs zoologische Praktikum ist zum erstenmale eine Lösung gegeben, fürs Lehrbuch steht sie noch aus.

Dem Lehrer, der Kükenthals Buch zum Selbststudium benutzt, ist dringend zu empfehlen, sich etliche der Typenbilder grofs auf Tafeln zu zeichnen und dann zu kolorieren. Am besten richtet man es von vornherein so ein, dafs durch die ganze Reihe der Tafeln hindurch jedes Organsystem seine bestimmte Farbe bekommt. Es ist das eine Einrichtung, die zuerst Prof. Haeckel in Jena für seinen Hörsaal einführte. Es würde damit auch der Schule ein wertvolles Hilfsmittel für den Unterricht geschaffen.[1])

In den 20 Kursen des Praktikums werden behandelt: die Elemente der Histologie — 11 Protozoen — 5 Schwämme — 5 Hydroidpolypen, 6 Medusen, 3 Anthozoen — 2 Platoden — Cristatella, Sagitta; Hirudo, Lumbricus, Nereis — Asterias rubens, Echinus esculentus, Holothuria tubulosa — Chiton, Helix, Unio, Sepia — Daphnia, Astacus — Periplaneta, die Mundteile der Insekten, Ephemeralarve — Styela, Ciona intestinalis, Salpa africana, Salpa democratica-mucronata — Amphioxus, Leuciscus, Rana temporaria, Lacerta agilis, Taube und Kaninchen. Wo bei einem Tiere regelmäfsig Parasiten vorkommen, sind auch diese durch Wort und Bild gekennzeichnet.

Zum Schlufs sei dem Verfasser noch ein Wunsch ausgesprochen, der wesentlich im Interesse der Lehrerwelt liegt. Sein Kursus über die Insekten könnte vielleicht durch die Anatomie der Entwicklungsstufen irgend eines Kerfs vermehrt werden — also etwa um die Anatomie von Raupe, Puppe und Imago eines gröfseren und häufigeren Schmetterlings — Ocneria vielleicht, oder um die von Engerling, Puppe und Imago des

[1]) Geübt und geschickt im Zeichnen derartiger Tafeln ist der Lithograph A. Giltsch in Jena. Er liefert die Tafel zu 3—5 M.

Maikäfers oder des Nashornkäfers. Und neben der Behandlung des Frosches wäre noch die seiner Kaulquappe zu wünschen.

Endlich noch ein paar Notizen, die mehr den Verleger angehen. Es ist besser, die wenigen im Rasterverfahren hergestellten Figuren zu entfernen: ihr weicher Ton paſst weder zu den hart wirkenden Typen des Druckes noch zu den an Menge überwiegenden klaren und scharfen Federzeichnungen. Ferner: die situs-Bilder würden koloriert unendlich wertvoller sein. Gustav Fischers Verlag hat an den prachtvollen farbigen Abbildungen in Strasburgers etc. Lehrbuch der Botanik (1898) gezeigt, was er an zweckentsprechender Ausstattung seiner Bücher zu leisten vermag; hier ist ein neues Feld zu gleicher Bethätigung.

Es hat mir durchaus fern gelegen, diesen Leitfaden durchs zoologische Praktikum nach allen Seiten hin zu kritisieren: nur das Methodische an ihm wollte ich gebührend hervorheben und damit zugleich der zoologisch interessierten Lehrerwelt die Auswahl unter der bisherigen Litteratur erleichtern. Kükenthals Buch ist überdies das billigste unter den vier. M. H.

Baerwald, Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. 289 S. Leipzig, Reisland, 1896. Preis 5 M.

Das Buch ist aus Untersuchungen über den formalen Bildungswert des Sprachunterrichts hervorgegangen. Die meisten Auseinandersetzungen über diesen Gegenstand hatten keinen sicheren Maſsstab für die Beurteilung des formalen Bildungswertes; deshalb nahmen sie die Schwierigkeit zum Maſsstab und schlossen: Die klassischen Sprachen sind schwierig, darum formal bildend. Baerwald wollte nun für seine Untersuchungen eine theoretische Grundlage gewinnen und fand sie in der Begabung. »Formale Bildung heiſst Begabungsentwicklung«. Aus der beabsichtigten Einleitung über die Arten der Begabung wurde dann ein selbständiges Buch. Ursprünglich hatte der Verfasser an einen Leserkreis von Pädagogen gedacht. Die veränderte Bearbeitung machte das Hereinziehen rein philosophischer Erörterungen notwendig. Diese für den Fachphilosophen bestimmten Abschnitte sind durch kleineren Druck gekennzeichnet.

Baerwald vertritt noch die Ansicht, es gebe allgemeine, gleichsam über dem Wissensstoffe schwebende Vorzüge, die sich auf jedem Sachgebiete bewährten; so faſst er die Begabungen. Dieser Theorie versucht er nun eine Grundlage vom Standpunkte der physiologischen Psychologie zu geben. Seine »vollkommene« Definition der Begabung lautet: »Begabung ist der dauernde, allgemeine Vorzug eines Könnens, welches keine Fertigkeit ist«. (S. 2).

Im § 3 kommt der Verfasser auf den Herbart-Benekeschen Standpunkt zu sprechen. Die Darstellung ist ziemlich unvollkommen. Er meint, die Herbart-Benekesche Lehre von der Natur der Vorstellungen führe, konsequent durchgeführt, zu einer Leugnung der Begabung und der formalen Bildung. »Solange das Gedächtnis als einheitliches Vermögen angesehen wurde, konnte man durch seine Übung einen bessernden Einfluſs auf alle zukünftigen Reproduktionen auszuüben glauben. Seitdem man aber in ihm eine bloſse Summe von zusammenhangslosen Einzeldispositionen erblickte, war es offenbar nicht mehr möglich, das Gedächtnis als Ganzes zu üben, nur die Einzeldispositionen selbst waren noch übbar. Und da nicht bloſs die Reproduktion, sondern auch alles andere geistige Geschehen auf das Zusammenwirken der Einzelkräfte zurückgeführt wurde, so fiel damit die Möglichkeit der formalen Bildung, d. h. einer Übung, welche, wenn sie das Gedächtnis oder eine andere Funktion auf einem Vorstellungsgebiet bethätigte, dasselbe auch auf anderen Gebieten leistungsfähiger machte, welche nicht bloſs Wissen und Fertigkeit, sondern auch Begabung erzeugte. — Hatte das alte einheitliche Vermögen

einen Vorzug besessen, so kam er allen einzelnen Bethätigungen desselben zu gute. Die Einzelkräfte dagegen, in die man nunmehr die Vermögen auflöste, die — meinte man ziemlich voreilig — könnten solche gemeinsamen Vorzüge nicht mehr besitzen. Damit fiel die Begabung; die geistige Leistungsfähigkeit des Menschen ruhte jetzt allein auf seinem Reichtum an Einzelkräften, an Wissen, an apperzipierenden Massen«. Der Verfasser fühlt selbst, dafs er dem Herbartischen Standpunkte Schlufsfolgerungen zuschreibt, die ihm in Wirklichkeit nicht eigen sind. Deshalb fährt er fort, nicht alle Herbartianer zögen diese barocke Konsequenz, ja vielleicht niemand zöge sie vollständig und ohne alle Rückfälle in die alte, gewohnte Anschauungsweise. Aber viele kämen ihr weit entgegen. Beneke habe den Gedankengang als erster vollzogen. Die Herbartische Schule lehnt weder die Begabung noch die formale Bildung ab. Die Erfahrung bestätigt ja beides; aber das alte Ammenmärchen von auf Seelenvermögen beruhenden Begabungen hat die Herbartische Psychologie in ihrer Nichtigkeit dargelegt. Die Begabungen sind rein formaler Natur und beziehen sich auf den Rhythmus und die Intensität des psychischen Geschehens. Ihre Grundlage haben sie in körperlichen Dispositionen.

Der Verfasser wendet sich gegen Ackermanns[1]) Lehre von partiellen Begabungen. Er weifs keinen sicheren Nachweis partieller Verstandesfähigkeiten, partieller Phantasieen und partiellen Schönheitsgefühls. Wie oft zeigt es sich aber im Leben, dafs jemand wohl ein geriebener Geschäftsmann, aber dabei völlig unfähig sein kann, wissenschaftlichen Darlegungen zu folgen. Erfindungsgenies erweisen z. B. auf ihrem Gebiete eine äufserst lebhafte Phantasie; dagegen geht ihnen nicht selten die dichterische Phantasie völlig ab. Baerwald meint, es spreche stets gegen Ackermann, wenn eine Begabung in ausgesprochener, über den Zufall erhabener Weise sich auf mehreren Gebieten bethätige. Ein Zufall sei es doch wohl nicht, wenn z. B. so viele bedeutende Philosophen zugleich bedeutende Mathematiker seien. Demgegenüber kann hervorgehoben werden, dafs es auch sehr viel Philosophen giebt und gegeben hat, die keineswegs hervorragende Mathematiker sind und waren. Die vom Verfasser angeführte Thatsache ist doch sehr einfach daraus zu erklären, dafs es bei einem Menschen mehrere Begabungen irgendwelcher Art geben kann. Was das Gedächtnis anbelangt, so hält er selbst das Vorhandensein partieller Begabungen als aufser Zweifel gestellt, und das Gleiche könne auch bei anderen Begabungen der Fall sein. Die experimentelle Psychologie habe die Thatsache der partiellen Gedächtnisse überall bestätigt. Wenn wir ihm zugeben, dafs die partiellen Gedächtnisse sich noch immer auf ganze Klassen beziehen, dann ist unser Standpunkt nicht zu sehr verschieden.

Die folgenden Abschnitte enthalten physiologische Erörterungen. S. 16 gesteht aber Baerwald selbst zu, es hätte keinen Wert, Gedankengänge fortzusetzen, in denen das Wörtchen »vielleicht« so häufig ist. Die Existenz der Begabungsübung auf physiologischem Gebiete zu beweisen, davon könne bei dem jetzigen Wissensstande keine Rede sein. Ein solcher Beweis müsse von ganz anderer Seite her erfolgen. Aber der Zweck der Auseinandersetzung des Buches sei auch nicht Eroberung, sondern Abwehr gewesen. Es sollte nur die Behauptung Benekes, dafs eine Begabungsübung theoretisch unmöglich sei, widerlegt werden, und das scheine ihm erreicht zu sein. Eine einheitliche Übung ganzer Funktionen, auch wenn sie auf Einzeldispositionen beruhen, scheine ihm nach seinen Darlegungen nicht mehr in Widerspruch mit den Resultaten der Psychologie zu stehen.

Während das erste Kapitel die Frage behandelt, ob es Begabungen gebe und ob die formale Bildung möglich sei, haben

[1]) Der französische Sprachunterricht in der höheren Mädchenschule (Zeitschrift für weibliche Bildung, XI, S. 175).

die Kapitel 2 bis 9 folgenden Inhalt: Beobachtungsgabe und Visualisation. Gedächtnis. Begabungen der Vorstellungsbildung. Kombinationsgabe. Das Beziehen. Logische Schärfe. Das Fühlen. Willensbegabungen. Ein Anhang behandelt folgende Fragen: Vitalität und Wirklichkeitsgefühl. Partielle Begabungen. Der Prüfstein der Begabung. Wie weit ist formale Bildung lohnend? Wie weit kann die vorliegende Abhandlung zur Beantwortung von Begabungsfragen dienlich sein?

Die einzelnen Abhandlungen sind ungemein reichhaltig und gründlich, und wenn man auch hier und da eine abweichende Meinung haben kann, so wird man doch das Buch für eine wertvolle Bereicherung unserer Litteratur halten müssen. In den Einzelforschungen liegt sein Wert, nicht in der theoretischen Begründung der Begabung.

Nakel a. d. Netze

Adolf Rude.

S. Günther und **A. Kirchhoff.** Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts. München, C. H. Beck-sche Buchhandlung 1895. (3 M.)

Das vorliegende Werk ist eine Sonderausgabe aus dem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, von Dr. A. Baumeister. Das Erscheinen dieses grofsen Sammelwerks ist ein neuer Beweis dafür, dafs sich auch im Bereich der höheren Schule das Bedürfnis nach pädagogischer Fundamentierung der einzelnen Fächer, wie des gesamten Unterrichts regt. Zwei hervorragende Fachgelehrte, Prof. Dr. Siegmund Günther in München und Prof. Dr. Alfred Kirchhoff in Halle haben sich in die Behandlung des Geographischen Unterrichts nach seinen beiden Hauptteilen, mathematischer und allgemeiner Geographie, geteilt. Schon der Name der beiden Verfasser verbürgt die völlige wissenschaftliche Beherrschung des Stoffs. Daneben tritt in dem Werk, um es zunächst im allgemeinen zu kennzeichnen, auch die praktische Erfahrung und das Lehrgeschick der Verfasser zu Tage. Was aber dem Werk fehlt, das ist die wissenschaftliche Begründung des Gesamt-Lehrplans, wie sie in einer neueren Didaktik doch nicht fehlen sollte. Doch gehen wir nun aufs einzelne ein!

1. Prof. Günther legt zunächst dar, wie das Gebiet der mathematischen Geographie ein Grenzgebiet ist, insofern es aufser der mathematischen Geographie im engeren Sinn als der Wissenschaft exakter Ortsbestimmungen auf der Erde auch aus Rücksichten auf die Bedürfnisse der Schule eine elementare Astronomie umfafst, u. z. die Lehre von den Bewegungsverhältnissen im Kosmos der Oberflächen-Beschaffenheit der Himmelskörper und schliefslich der Astrophysik. Es wäre sehr wünschenswert, wenn all dies auch wirklich auf den Schulen zur Behandlung käme. Noch wünschenswerter wäre es, wenn die vom Verfasser fest begründete und auch im folgenden Unterrichtsgang mit Geschick durchgeführte induktive Methode, die sich auf »gründliche und allseitige Kenntnis der Bewegungsvorgänge am gestirnten Himmel« stützt, überall befolgt würde. Das dürfte dann zur Folge haben, dafs auch die Stoffanordnung der mathematischen Geographie in manchen Lehrbüchern, so auch in der im übrigen so trefflichen »Schulgeographie« von Prof. Kirchhoff eine Änderung erführe. Gerade auf dem Gebiet der mathematischen Geographie stöfst man auf so viel Wortwissen. Und die systematische Anordnung des Stoffs im Lehrbuche verführt den Lehrer leicht zu falscher Behandlung. Ein Wort des Verfassers, das er in dieser Begründung der induktiven Methode ausspricht, verdient um seiner allgemeinen Bedeutung willen, wie auch wegen seiner Bedeutung gerade für unser Fach besonders herausgestellt zu werden. »Nahezu jede Wissenschaft«, so sagt er, »gewinnt an Durchsichtigkeit, wenn der Lehrgang sich dem Prozesse des geschichtlichen Werdens anpafst. Unterstützt durch das gedruckte Wort, wie durch dasjenige des Lehrers, macht der jugendliche Geist in kurzer Zeit alle Stadien einer fortschreitenden Entwick-

lung durch, zu deren Zurücklegung es beim Menschengeschlechte selbst Jahrhunderte und Jahrtausende bedurfte.«

Hinsichtlich der Eingliederung der mathematischen Geographie in den Gesamtlehrplan der höheren Schulen schliefst sich der Verfasser ganz an das Bestehende an; er unterscheidet ein dreimaliges Auftreten der mathematischen Geographie in Sexta, in Obertertia und in Oberprima. Er bemerkt dazu (S. 12): »Als Bestandteil der Erdkunde erscheint unser Wissenszweig auf der untersten Lernstufe und zum zweiten Male nach Abschlufs der Länderkunde, wenn es darauf ankommt, das ganze wissenschaftliche System der Schulgeographie abzurunden. Beide Male ist es der Lehrer der Erdkunde, welcher auch diese Frage zu behandeln hat. Mehrere Jahre später tritt dann ganz der gleiche Gegenstand nochmals an den Schüler heran, allein nunmehr ist er in ein mathematisches Gewand gekleidet, und folgerichtig fällt auch dem Lehrer der Mathematik die Pflicht zu, den Unterricht zu übernehmen. Wir würden in der That eine solche Einteilung, so wenig sie als eine ideale gelten darf, für die empfehlenswerteste halten. — Was den ersten Kursus anlangt, so scheint sich derselbe in die mit Recht in der untersten Klasse der höheren Schulen auftretende Heimatskunde einzugliedern. Dahin gehört: Beobachtung des Auf- und Untergehens der Sterne, der schraubenförmigen Bewegung der Sonne, der Abhängigkeit der Jahreszeiten von der gröfsten täglichen Höhe des Tagesgestirns, der Mondphasen in ihrer Abhängigkeit vom Sonnenstand. »Damit ist im wesentlichen schon genug gethan«, sagt der Verfasser. Dann fährt er aber fort: »Natürlich mufs auch der Kugelgestalt der Erde Erwähnung geschehen«, und fordert, dafs die Begriffe Pol, Äquator, Meridian, Parallel, Erdachse, geographische Länge und Breite am Erdglobus »einigermafsen« anschaulich gemacht werden. Diese Aufgaben gehören nun ganz sicher nicht in das Gebiet der heimatkundlichen Betrachtungen, denn sie gehen nicht von der eignen Erfahrung der Schüler und von der Natur aus. Es ist nötig, diesen Unterschied scharf hervorzuheben. Auch der Verfasser weist auf die Bedenken gegen den Stoff hin, wenn er sagt, dafs die Wahrheit der Kugelgestalt der Erde mittelst der bekannten Beweise neun- bis zehnjährigen Knaben durchaus nicht in Fleisch und Blut überzuführen sei, wenn er ferner an den bekannten Ausspruch Rousseaus vom »globe de carton« erinnert, wenn er endlich rät, beim 2. Kursus der mathematischen Geographie in Obertertia so gut wie nichts vorauszusetzen und nicht an den Unterricht in Sexta anzuknüpfen. Dennoch wird ein Überblick über die Erde als Kugel nebst Entwicklung der obengenannten Begriffe sich auf dieser Stufe nicht vermeiden lassen, wenn das Verständnis der Landkarten, besonders wenn es sich nicht mehr um Teile Deutschlands, sondern um die Länder Europas handelt, nicht zu äufserlich bleiben soll. Längen- und Breitengrade wird man schon beim Zeichnen jener Länder nicht vermissen können. Endlich wird auch in anderen Unterrichtsfächern da und dort die Kenntnis der Kugelgestalt der Erde und der Erdteile vorausgesetzt. Wir müssen uns daher den Ausführungen von Göpfert (Art. Geographischer Unterricht in Reins Handbuch der Pädagogik II 576 f.) anschliefsen, wenn auch die Bedenken von Scholz (Art. Heimatkunde Reins Handbuch III 412) nicht zu unterschätzen sind. Gewifs ist es schwer für Kinder dieses Alters von der engbegrezten Heimat den Sprung in den Weltenraum zu machen, von wo aus sich die Erde als Kugel überschauen läfst, aber bietet die Überschau über ein Land Europas nicht ähnliche Schwierigkeiten, verlangt sie nicht einen ähnlichen Sprung? Selbstverständlich mufs diese Betrachtung an den Schlufs der Heimatkunde verschoben werden. Sie folgt der zusammenfassenden Betrachtung der früher erwähnten Himmelsbetrachtungen, die während des ganzen Jahres anzustellen sind. Ferner darf

sie, um die oben erwähnte Forderung naturgemäfsen Fortschritts in der Wissenschaft nicht zu vernachlässigen, nicht über den geozentrischen Standpunkt sich erheben wollen, der hier für die Kinder der allein naturgemäfseist. Der Fortschritt von der geozentrischen zur heliozentrischen Anschauung, die Besprechung der Rotation und Revolution der Erde, vorher auch eine von den Beobachtungen der Schüler ausgehende Begründung der Kugelgestalt der Erde, verschiebe man für später. Diese tritt naturgemäfs dann auf, wenn im Geschichtsunterricht die grofsen Entdeckungsreisen an der Wende vom 15. zum 16. Jahrhundert zur Behandlung kommen und im Schüler die Frage aufs neue geweckt wird: »Ist es wirklich wahr, dafs die Erde eine ungeheure Kugel ist, so dafs es möglich ist, auch auf westlichem Wege nach Asien zu gelangen?« — Das dürfte ungefähr zu Anfang des Kursus der Obertertia der Fall sein (vgl. Reins Handbuch der Pädagogik II 797. Art. Geschichtsunterricht auf höheren Schulen). Dann ist aufser dem nötigen Interesse am Stoff auch die Apperzeptionsfähigkeit beim Schüler vorauszusetzen, wie letzteres auch Günther begründet. Es wird aber dann wohl auch möglich sein, an den propädeutischen heimatkundlichen Unterricht in Sexta anzuknüpfen und ihn weiter zu führen. Von der Betrachtung der Kugelgestalt der Erde läfst sich das Interesse leicht zur Besprechung von Rotation und Revolution etc. weiterführen. — Endlich läfst der Verfasser die mathematische Geographie noch einmal in Oberprima auftreten.

In der Begründung liegt ein Gegensatz in der Stoffverteilung gegen die Ansichten Kirchhoffs, des anderen Bearbeiters der Geographie. vor. Dieser setzt, wohl mit Recht, eine Behandlung der allgemeinen Erdkunde als naturgemäfsen Abschlufs des erdkundlichen Unterrichts in die obersten Klassen (S. 64) und bemerkt, dafs diese dann mit der mathematischen Erdkunde zu beginnen habe. Sonach würde sie wohl nach Obersekunda bezw. Unterprima zu verlegen sein und wie gesagt blofs einen Teil der allgemeinen Geographie bilden. Hier würde also erst nach unserer Ansicht die »Abrundung des wissenschaftlichen Systems der Schulgeographie erfolgen. Es dürfte aber auch nichts schaden, wenn hier an Berechnungen gespart würde und dafür die populäre Astronomie, die wohl vielfach vernachlässigt wird, mehr zur Geltung käme. Auch der Verfasser scheint sie mir im vorliegenden Handbuch doch etwas zu wenig berücksichtigt zu haben. Es ist doch entschieden wünschenswert, wenn die Schüler nach Besprechung des Kopernikanischen Systems auch Genaueres über die einzelnen Planeten, besonders über den unserer Erde so verwandten Mars hören, sowie über die Kometen und ihre Beziehungen zu den Sternschnuppen. Dafs diese Stoffe auftreten sollen, kann man hier höchstens zwischen den Zeilen lesen (S. 38).

Was nun den ganzen Aufbau der mathematischen Geographie anlangt, von der ersten Orientierung an der Himmelskugel bis zur kosmischen Physik und der anhangsweise behandelten Chronologie, so ist derselbe musterhaft zu nennen, trotz der hier gebotenen Einschränkung auf das Nötigste (vgl. dazu des Verfassers »Grundlehren der mathematischen Geographie und elementaren Astronomie«, 3. Aufl. München 1893, Handbuch der mathemat. Geographie, Stuttgart 1890). Verweise auf ausführlichere Behandlung der betreffenden Fragen sind in praktischer Weise da und dort gegeben. Nebenbei bemerkt sei, dafs wir die Ansicht des Verfassers über die Unbrauchbarkeit des ersten aristotelischen Beweises für die Kugelgestalt der Erde (kreisförmige Begrenzung des Erdschattens auf dem teilweise verfinsterten Mond) nicht teilen können. Gewifs kann ein solcher Schatten auch entstehen, wenn der ihn werfende Körper eine ganz andere Gestalt als die einer Kugel hat (Ei, Walze), doch ist zu berücksichtigen, dafs die Erde bei Mondfinsternissen — auch bei den

blofs für uns Deutsche sichtbaren — stets einen anderen Teil der Oberfläche dem Mond zukehrt, es giebt aber blofs einen Körper, dessen Schattenquerschnitt bei jeder möglichen Beleuchtung ein Kreis ist. Das ist die Kugel.

Schätzenswert ist der Anhang über Demonstrationsapparate zur mathematischen Geographie. Vermifst wird aber gewifs ein kurzer Überblick über die Kartenprojektionslehre, die zwar nicht zur mathematischen Geographie im engern Sinn gehört, aber wegen ihres mathematischen Charakters auf der Oberstufe im Anschlufs an die mathematische Geographie zu behandeln wäre (vergl. die Anmerkung 6 S. 38, dagegen Kirchhoff S. 64). Zum Verständnis der Karten in den Atlanten dürfte ein einfacher Hinweis darauf, dafs sie versuchen, die gewölbte Oberfläche der Erde möglichst naturgetreu auf ebener Fläche nachzubilden, für die Unter- und Mittelklassen genügen. Höchstens bedarf es einer elementaren Erklärung der Merkator-Projektion ohne genaueres Eingehen auf die wachsenden Breiten. Auf der Oberstufe sollte aber doch im Anschlufs an die mathematische Geographie eine Erklärung der im Atlas verwandten Projektionsarten, aber nur dieser, gegeben werden, also der orthographischen (Mondkarte) stereographischen, Merkator-, einfachen Kegel-, Bonneschen, Flamsteedschen, ev. auch der Mollweideschen Projektion.

II. An demselben Grundfehler wie das Günthersche leidet auch zum Teil das Kirchhoffsche Werk, an dem Mangel einer festen Lehrplanbegründung. Der Verfasser schliefst sich (vgl. S. 12) grundsätzlich an die Lehrziele der preufsischen Lehrpläne von 1892 aus praktischen Rücksichten an, glaubt, dafs einige offen zu Tage liegende Fehlgriffe derselben von selbst verschwinden werden, erkennt aber den grofsen Fortschritt derselben voll an: »neben dem ernsthaften Dringen auf freihändige Landkartenentwürfe der Schüler das Gebot, die erdkundlichen Grundbegriffe zu erklären in Anlehnung an die nächstörtliche Umgebung.« Gewifs bedeuten die neuen Pläne einen grofsen Fortschritt, doch fragt sich, ob nicht eine weitergehende Kritik des Lehrplanaufbaues berechtigt ist. Wir werden sehen!

Die einleitenden Erörterungen über »Begriff, Zweiteilung und unterrichtliche Bedeutung der Geographie« verdienen gewifs allgemeine Zustimmung, besonders die Abgrenzung der 2 Gebiete, allgemeine Geographie und Länderkunde, und die Betonung des bildenden Werts der oft unterschätzten Geographie bis in die Oberklassen höherer Schulen hinauf, wie denn überhaupt Kirchhoff mit Eifer und mit überzeugender Beweisführung für eine gröfsere Berücksichtigung der Erdkunde eintritt (vgl. auch den Schlufs S. 66). Auch der folgende Teil über die Grundlegung geographischen Verständnisses durch die Heimatkunde zeigt den Meister. Bekanntlich hat sich auf dem Gebiet der Volksschulpädagogik über die Frage: »Heimatskunde als Prinzip oder Fach« ein längerer Streit abgespielt, in dem manche recht einseitige Ansichten vertreten worden sind. Kirchhoff bestimmt mit sicherem Blick die Heimatskunde einmal als elementare Propädeutik und ferner zur Beschaffung von Belegen und Veranschaulichungen aus der sinnlichen Selbsterfahrung der Schüler für den Unterricht bis in die Prima hinauf und giebt auch Winke im einzelnen für die Nutzbarmachung der Anschauung. — In einem Punkt vielleicht wäre mehr vom Schüler zu fordern, als es Kirchhoff thut, nämlich beim Nachzeichnen der an der Tafel entstehenden Karte des Schulorts samt seiner Umgebung, was Kirchhoff für zu schwierig hält. Verfährt man nach den trefflichen Ausführungen von Scholz (a. a. O. S. 408 f.), verwendet vor allem auch die von Kirchhoff nicht berührte Nachbildung des durchwanderten Gebiets in Sand, so wird auch bei den Schülern die Fähigkeit ausgebildet, die einzelnen Skizzen aus der heimatkundlichen Umgebung nachzuzeichnen und schliefslich zum Gesamtbild zu vereinen.

Es folgt die Länderkunde. Hier können wir uns nicht damit einverstanden erklären, dafs der Verfasser den preufsischen Lehrplan für Sexta (ca. 1/4 Jahr Heimatkunde, ca. 1/4 Jahr Globuslehre, 1/2 Jahr topische Überschau der Erdoberfläche im allgemeinen) einfach annimmt. Den Hauptstoff für Sexta sollte unbedingt die Heimatkunde bilden, die, wie Kirchhoff selbst zugiebt (S. 11), reicheren Stoff bietet, als dafs er in so kurzer Zeit ausgeschöpft werden könnte. Dann mag die Globuslehre folgen; wie schon oben erwähnt aber ohne Berücksichtigung der Doppelbewegung der Erde, die Kirchhoff mittels Globus und Tellurium schon hier durchgenommen haben will. Vor allem müssen wir uns aber gegen einen halbjährigen »Erstlingskursus der Länderkunde« in Sexta wenden. Zum allgemeinen Überblick über die Erde als Grundlage für gedeihliche Betrachtung der einzelnen Länder Europas gehört aufser den oben erwähnten Begriffen aus der mathematischen Geographie blofs die Kenntnis der Verteilung von Wasser und Land, die Lage der Erdteile. Wollte man aber sämtliche Erdteile, die Länder Europas, schliefslich Deutschland im Laufe eines halben Jahres »topographisch« besprechen, so wäre das ungefähr dasselbe, als wenn man in der Geschichte in Sexta einen Gang durch die Geschichte mit Einprägung der Hauptereignisse und Hauptjahrzahlen machen oder in der Naturgeschichte einen Überblick über sämtliche Gattungen der Tier- und Pflanzenwelt und der Gesteine mit Besprechung ihrer Hauptvertreter, geben wollte. Das wäre doch ein Encyklopädismus, den niemand mehr verteidigen würde. Nun ist ja die Erde als ein grofses organisches Ganze zu betrachten, aber doch sind die einzelnen Länder, weniger die Erdteile Individuen, die sehr wohl einzeln ohne Rücksicht auf die Erde als Ganzes betrachtet werden können. Dafs man eine solche »kursorische Heerschau über Ozeane und ganze Erdteile« vornimmt, dient wohl hauptsächlich dem Zweck, Namen und Zahlen fester einzuprägen, als wie es bei ein- oder zweimaliger Durchnahme in Mittel- und Oberstufe geschehen würde. Dieser Grund sollte aber doch nicht ausschlaggebend sein für ein solches Durchjagen des ganzen Gebietes der Länderkunde, selbst wenn die »Namen-, Lagen-Gestalt- und Gröfsennachweise etwas belebt werden durch kurzes (!) Eingehen auf das Landschaftliche, die Pflanzen- und Tierwelt, die Erzeugnisse der Länder und ihre Bewohner.« Es kann dies ja immer nur flüchtig geschehen, die Schüler können überallhin blofs »einen Blick werfen«. — Nein, mit diesem Rest von Memoriermaterialismus sollte man doch Kehraus machen, wenn wir auch zugeben, dafs der geschickte Lehrer auch diesen Stoff den Schülern schmackhaft zu machen weifs. Das Kind fafst eben in diesen Jahren alles Neue mit Eifer auf.

Auch mit den folgenden, in den preufsischen Lehrplänen vorgeschriebenen Kursen in der Länderkunde erklärt sich der Verfasser einverstanden: Quinta: Deutschland, Quarta: das aufserdeutsche Europa, Untertertia: aufsereuropäische Erdteile, Obertertia: Deutschland repetitionsweise, Untersekunda: das übrige Europa ebenso. Er stellt Betrachtungen über die Begründung dieses Fortschritts an. Falsch, meint er, ist die Theorie von konzentrischem Fortschreiten, denn: »ob Gegenden Hunderte oder Tausende von Kilometerfernen über jenes Gesichtsfeld (des Heimatshorizonts) hinausliegen, ist für die hier in Betracht kommende Hauptsache völlig gleichgiltig: sie können nicht gesehen, sondern allein durch Karten und Bildwerk sinnlich kennen gelernt werden.« aufserdem »hängt das Interesse viel lebhafter an fremden Ländern und Völkern«. Der allein stichhaltige Grund für den oben angegebenen Lehrplanaufbau sei, »dafs man zur immer noch überwiegend elementartopischen Länderkunde Europas in Quinta und Quarta keine weiteren Vorkenntnisse aus der allgemeinen Erdkunde nötig hat, als sie dem Schüler von der Heimatskunde und Globuslehre her geläufig sind.

Ganz anders steht es dagegen mit der aufsereuropäischen Länderkunde! Hier mufs unweigerlich verlangt werden, dafs der Schüler bei den von den unsrigen so stark abweichenden Klimaverhältnissen der anderen Erdteile etwas Genaueres von der gesetzmäfsigen Verteilung der Temperatur, der Winde und Niederschläge über die Erdoberfläche weifs, dafs er ferner nicht ganz unbekannt ist mit den Erscheinungen der Gezeiten und Meeresströmungen, dafs er auch sein heimatkundliches Wissen vom Bodenbau, von Flüssen, Gletschern, geologischen Funktionen nun systematischer vervollständigt hat, um allen bezüglichen tellurischen Vorkommnissen der weiten Welt, auf die er nun geführt wird, leichtes Verständnis entgegenzubringen, dafs er endlich die in Sexta oberflächlich dem Aussehen nach kennen gelernten Menschenrassen klassifizierend zu unterscheiden vermag nach den auffallendsten Körper- und Sprachmerkmalen« ... »Früher jedoch als in Tertia dürfte die soeben umschriebene Auslese von Anticipationen aus der allgemeinen Erdkunde auf Schwierigkeiten im Verständnis stofsen« (S. 28, 29). Die oben gegen die Theorie der »konzentrischen Erweiterung« geltend gemachten Gründe dürften im allgemeinen richtig sein, doch ist jedenfalls beim ersten Schritt über den Heimatshorizont hinaus es richtiger, zunächst solche Gegenden, die der Heimat oder der auf einer Schulreise kennen gelernten Gegend ähnlich sind, zu besprechen (vergl. die Ausführungen von Scholz a. a. O.), also die Kinder der Berge zu anderen Gebirgsgegenden zu führen und dann erst an der Hand von Bild und Karte zu anderen Gegenden des deutschen Vaterlandes. Auch die folgende Begründung kann man bis auf die letzte Bemerkung über die Menschenrassen, die der Schüler eben beim Unterricht kennen lernt, vollkommen unterschreiben, nur giebt sie nicht genügenden Anlafs für die Stoffverteilung im einzelnen auf die betreffenden Klassen. Da sollte man doch das z. B. von Göpfert im obengenannten Aufsatz begründete Prinzip des Anschlusses der Geographie an die Geschichte zu Grunde legen, das von der Herbart-Zillerschen Schule aufgestellt worden ist (vgl. die Ausführungen bei Rein, 3. Schuljahr. 3. Aufl. Dresden 1889, S. 165 f. Dort auch noch genauere Litteraturangaben). Auf die Begründung kann hier nicht genauer eingegangen werden, doch sei hier kurz angegeben, wie sich auf Grund dieses Prinzips der Lehrplan im Gymnasium etwa gestalten würde. Dabei wird die Stoffverteilung des Geschichtsunterrichts nach den neuen preufsischen Plänen zu Grunde gelegt, die sich wohl auch wissenschaftlich begründen läfst (vgl. Art. Geschichtsunterricht an höheren Schulen, in Reins Handbuch II): Sexta: Heimatkunde, Globuslehre, im Anschlufs an die deutsche Sage und Geschichte; ein Teil der Geographie von Deutschland (Die Auswahl ist durch die Rücksicht auf die heimatlichen Verhältnisse der Schüler bedingt aufser durch diejenige auf die Schauplätze der im Geschichtsunterricht behandelten Stoffe); Quinta: das übrige Deutschland; Quarta im Anschlufs an die alte Geschichte: Die Balkanhalbinsel, Vorderasien, Ägypten, Appenninenhalbinsel, Nordafrika, Pyrenäenhalbinsel, also die Mittelmeerländer: Untertertia im Anschlufs ans Mittelalter: Das übrige Europa ev. noch mathematische Geographie und einzelnes aus der allgemeinen Geographie: Obertertia im Anschlufs an das Zeitalter der Entdeckungen: Die aufsereuropäischen Erdteile; Untersecunda im Anschlufs an die neuere deutsche Geschichte: Deutschland wiederholungsweise mit tieferem Eingehen auf das Geologische, Wirtschaftliche und Politische. Bis Untersekunda reicht nach den neueren Bestimmungen die selbständige Geographie. Für die Oberstufe sind blofs Repetitionen des geographischen Stoffs im Anschlufs an die Geschichte vorgesehen; wünschenswert wäre es jedoch, wenn in Obersecunda die Geographie von Europa und fremde Erdteile nochmals in besonderen Stunden (s. auch die Bemerkung bei Kirchhoff S. 66) vertieft zur Behandlung kommen

könnte zur Einführung in »die Kenntnis der gegenwärtigen Machtstellung der Staaten, die unparteiische Würdigung fremder Völker aller Erdteile« (S. 9) und erst in Prima die allgemeine Erdkunde und vorher die mathematische Geographie und Kartenprojektion. Auf der Oberstufe bedarf es wohl kaum des Anschlusses an die Geschichte, wie es in der Unter- und Mittelstufe nötig war. Bei blofsen Repetitionsstunden, durch den Lehrer der Geschichte abgehalten, dürfte aufserdem vielfach das Spezifisch-Geographische zu kurz kommen. Wir schlagen also das umgekehrte Verfahren wie die preufsischen Lehrpläne vor. Unter- und Mittelstufe Anschlufs der Geo-Geographie an den Geschichtsunterricht, Oberstufe selbständiger Gang. Eine Ausnahme macht blofs der Stoff der Quinta. Dieser steht ohne Beziehung auf den Geschichtsunterricht, der die altgriechischen Sagen behandelt und die nötigen geographischen Notizen an geeigneter Stelle selbst bieten kann.

Nach diesem Exkurs, der mehr den neuen Lehrplänen als dem vorliegenden Werk gilt, kehren wir zur Besprechung des letzteren zurück. Was Kirchhoff im einzelnen über die Berücksichtigung der politischen und Staatengeschichte in der Geographie Deutschlands, über die geologischen Grundlagen der Bodengestaltung, über die Verbindung der einzelnen Teile der physischen Geographie der Erdteile im Gegensatz zur früher üblichen Zerhackung z. B. in Grenzen, Boden, Gewässer u. s. w., über das Kartenzeichnen der Schüler sagt, alles verrät den Meister im Unterricht. Blofs bei dem letzten Punkt, wo Kirchhoff das sogenannte »zeichnende Verfahren« empfiehlt, will es uns fraglich bedünken, ob es nicht besser ist, erst die Schüler von der Landkarte oder dem Atlas unter Leitung des Lehrers den Stoff herauslesen und dann erst das Gesehene an der Wandtafel durch Skizzen noch besonders herausheben zu lassen. Auch das Lehrbeispiel, das uns den Stoff der Länderkunde von Thüringen und dem Harz für die 3 Stufen: Sexta, Quinta, Obertertia zeigt, ist musterhaft. Natürlich können wir von dem oben vertretenen Standpunkt aus eine doppelte Behandlung in Sexta und Quinta nicht billigen, wenn auch das grofse Geschick Kirchhoffs, das Wichtigste aus dem Stoff auszuwählen, anzuerkennen ist, wie es sich auch in dem Vorkurs seiner »Schulgeographie« und der »Erdkunde für Schulen« zeigt.

Über die allgemeine Erdkunde giebt Kirchhoff blofs einige kurze Bemerkungen. Was er dabei über die Befähigung der Physiklehrer für dieses Gebiet sagt, verdient allgemeine Beachtung: »Ein Staat, der allgemeine physische Erdkunde in die Hand »mathematisch-physikalischer Lehrer oberer Klassen legt, mufs unbedingt von ihnen den Nachweis erdkundlicher Lehrbefähigung fordern.« Auf keinen Fall darf diese allgemeine Geographie von dem konkreten Boden der Länderkunde, aus dem sie z. T. durch Zusammenstellung und Abstraktion erwächst, losgetrennt werden, lieber lege man diesen Stoff verkürzt an den Schlufs der Mittelstufe. Der Lehrer der allgemeinen Geographie sollte mindestens einmal eine Klasse durch das ganze Gebiet der Länderkunde hindurch geführt haben, damit er eine Überschau darüber habe.

Wir stehen am Schlufs! Mag auch in mancher Hinsicht der Lehrplanboden, auf den sich das genannte Werk stellt, kein festbegründeter sein; was die eigentliche Methodik des geographischen Unterrichts an höheren Schulen betrifft, so dürfte es mit Recht als das beste allen Fachlehrern empfohlen werden.

Hildburghausen Reukauf

K. Henniger, Die Verbindung der Lehrfächer in der einklassigen Volksschule. Hildesheim bei Helmke, 47 S. Preis 75 Pf.

Verfasser der Broschüre, Lehrer an der einklassigen Schule zu Listringen bei Hildesheim, erzählt im Vorwort, wie er schon beim Abgange aus dem Seminare, gereizt von der Eigenartigkeit des Schul-

systems, den Wunsch gehegt habe, an einer einklassigen Schule angestellt zu werden; wie er dann nach Erfüllung seines Wunsches sich der ganzen Schwere der gestellten Aufgabe bewufst geworden sei, und wie er es dennoch allmählich fertig gebracht habe, sich an der Hand einschlägiger Schriften in das weite Arbeitsfeld hineinzufinden. Bei der praktischen Arbeit in erster Linie den Ratschlägen Dörpfelds folgend, erschien ihm besonders die Konzentrationsidee von gröfster Bedeutung für die einklassige Schule. Ein Vortrag, den er im Lehrerverein Hildesheim gehalten, klärte und festigte diese Überzeugung. Er versuchte nun in einer eingehenden Pensenverteilung die Konzentrationsforderung praktisch zu gestalten. Am 11. Nov. 1897 hielt er dann, als dieser Versuch gelungen war, auf einer amtlichen Kreislehrerkonferenz den Vortrag, der in der obigen Broschüre gedruckt vorliegt. Dafs derselbe grofsen Beifall gefunden, geht aus dem Umstande hervor, dafs er auf »besonderen Wunsch des Vorsitzenden und auf einstimmigen Beschlufs der Versammlung« der Öffentlichkeit übergeben wurde.

Der Verfasser will darlegen, wie der Konzentrationsgedanke in der einklassigen Volksschule durchgeführt werden kann, wenn man sich im Rahmen der geltenden, schulgesetzlichen Bestimmungen halten will. Während er sich in theoretischer Hinsicht, namentlich in Bezug auf die ethischen, psychologischen und teilweise auch pädagogischen Grundlagen der Schularbeit an Ziller anschliefst, steht er in praktischer Hinsicht, wie schon gesagt, auf Dörpfelds Anschauungen. Nachdem er im Eingange betont hat, dafs die Bildung eines religiös-sittlichen Charakters im Schüler sich bei der Vielseitigkeit der Unterrichtsfächer nur durch eine gesunde Verbindung derselben erreichen lasse, untersucht er, welche Bedeutung das Wort Konzentration in Mathematik, Chemie, im öffentlichen Leben und in der Pädagogik habe. Als den gesunden Kern der — vorher geschilderten — Konzentrationsrichtungen bezeichnet er den Gedanken, eine Verbindung der Lehrfächer herbeizuführen, oder mit Ackermann, das »Aggregat unverbundener Lehrfächer in ein Lehrplansystem zu verwandeln.« Diese Forderung habe Ziller nach der ethischen, psychologischen und pädagogischen Seite hin wissenschaftlich begründet, so dafs »sein Gebäude sich solider erweisen mufste, als die Luftschlösser seiner Vorgänger auf dem Gebiete des Konzentrationsproblems.«

Seite 16 erklärt dann der Verfasser, es sei (durch Ziller) die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Konzentration klar bewiesen. Sie gründe sich auf den Erziehungszweck, auf die Natur des menschlichen Geistes und auf die Verwandtschaft der Unterrichtsfächer. Dann fährt er fort: »Wie Ziller sich nun die praktische Gestaltung der Konzentration dachte, wie er dieselbe mit seiner Kulturstufentheorie verschmolz, liegt aufserhalb des Rahmens meiner Arbeit, da Zillers kulturhistorische Stufen nicht nur wegen ihres Gesinnungsstoffes für das 1. und 2. Schuljahr mit den gegenwärtigen gesetzlichen Bestimmungen im Widerspruch stehen, sondern — das ist für mich der Hauptgrund — weil sie in der einklassigen Volksschule undurchführbar sind.« Um Zillers Konzentrationsprinzip auch für die Volksschule praktisch ausführbar zu machen, bedurfte dasselbe »einer Präzision und Mäfsigung, wie dieselbe von F. W. Dörpfeld — dargelegt ist«. Im Anschlusse an dessen »Theorie des Lehrplans« und die »Reformen im Real- und Sprachunterrichte« wird nun die Ausführung des Konzentrationsgedankens in der einklassigen Volksschule gezeigt (S. 16 bis 45). Im Schlufsabschnitt werden die übeln Folgen mangelnder Konzentration geschildert. »Möge«, so schliefst der Verfasser, »das Wort Verbindung der Lehrfächer der Leitstern jedes einklassigen Volksschullehrers werden.«

Die Broschüre ist ein erfreulicher Beweis dafür, welch reges Streben nach Fortbildung, welcher Eifer für päda-

gogisch-psychologisches Studium und für Vertiefung der Unterrichtsarbeit einzelne Glieder des Volksschullehrerstandes bis in die Tiefen der einklassigen Schulen hinab beseelt. Jugendliche Begeisterung für den Beruf des Erziehungslehrers durchweht den ganzen Vortrag, von grofser Belesenheit zeugen die zahlreichen Citate, und dem gegenüber fallen kleine »Sprachdummheiten«, wie der »einklassige Volksschullehrer« S. 47 nicht allzu schwer ins Gewicht. Aber vor einer Gefahr möchten wir den Verfasser warnen. Wir dürfen die gesetzlichen Bestimmungen keineswegs als etwas ansehen, das unseren Idealen ein ernstliches Hindernis entgegenzusetzen im stande wäre. Wir dürfen auch nichts zu früh für unausführbar halten, ehe wir nicht in der Lage waren es auf seine Ausführbarkeit hin gründlich zu prüfen. Vor allem dürfen wir uns die pädagogischen Ideale nicht trüben lassen durch den Gedanken an »schulregimentliche« und andere Hindernisse. Wir müssen sie uns vielmehr in ihrer Reinheit zu bewahren suchen und nun sehen, was davon jetzt oder später durchführbar ist. Das ist dann meist viel mehr, als man gedacht hat. So hat Rezensent durch Versuche in seiner einklassigen Schule zu Mammendorf die Überzeugung gewonnen und in mehreren Aufsätzen[1]) ausgesprochen, dafs die Kulturstufen Zillers, entsprechend vereinfacht, sehr wohl in der einklassigen Schule durchführbar sind. Diese Versuche haben ihn weiter überzeugt, dafs die Konzentrationsidee nur bei kulturhistorischem Gange zu rechter praktischer Durchführung gelangen kann.[1]) Endlich haben ihn die gesetzlichen Bestimmungen nicht abgehalten, die Märchen — natürlich im Anschauungsunterrichte — nicht nur zu behandeln, sondern sogar zum konzentrierenden Mittelpunkte des Elementar-Unterrichtes zu machen.[2]) So mufs die »Praxis«, allmählich aus dem engen Rocke der schulgesetzlichen Bestimmungen herauswachsend, diese selbst, soweit sie unzeitgemäfs geworden sind, zum Veralten und zum Fallen bringen. Wer Herrn Hennigers Broschüre liest, wird sich der Hoffnung nicht verschliefsen können, dafs er bei seiner Begabung und seinem Fleifs sicher dazu wird mithelfen können, den Unterricht in der einklassigen Volksschule zu fördern, und zwar auch über die gesetzlichen Bestimmungen hinaus, die ja nicht, wie die Ideale der pädagogischen Wissenschaft, etwas Unwandelbares darstellen. Wir begrüfsen ihn daher freudig als Mitarbeiter auf einem grofsen, aber an Arbeitern ziemlich leeren Arbeitsfelde. Der Beifall einer »amtlichen Kreislehrerkonferenz« wird ihn sicherlich nicht verführen, bei den gewonnenen Überzeugungen stehen zu bleiben.

Glindenberg bei Wolmirstedt
F. Hollkamm

[1]) Zillers Lehrplansystem u. d. einklassige Volksschule. S. Justs Praxis der Erziehungsschule 1890, Heft 1. Lehrplan für einklassige Volksschulen, XXIII. Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik, Dresden, Bleyl & Kämmerer. Endlich der Artikel: Einklassige Volksschule in Reins Encyklopädischem Handbuch, S. 783 bis 800.

[1]) Vergl. meinen Aufsatz: Der Begriff der konzentr. Kreise und sein Verhältnis zu den kulturhistorischen Stufen. Dörpfelds Evang. Schulblatt 1891, Heft 6. S. 201.

[2]) Siehe Präparationen für den Schreibleseunterricht. Altenburg, bei Pierer 1898. Preis 1,60 M.

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

Falckenbergs Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 1898. Band 118, Heft 1.

Eduard von Hartmann, Zur Auseinandersetzung mit Herrn Professor D. Dr. A. Dorner in Königsberg. — Dr. Raoul Richter, Die Methode Spinozas. — Lic. Dr. C. Lülmann in Stettin, Fichtes Anschauung vom Christentum. — Adolf Lasson, Jahresbericht über Erscheinungen der philosophischen Litteratur in Frankreich aus den Jahren 1894—1895. — Rezensionen.

Natorps Archiv für systematische Philosophie. IV. 4. Heft.

Julius Bergmann, Leib und Seele (I). — P. J. Helwig, Die combinatorisch-ästhetische Funktion und die Formeln der symbolischen Logik.

Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie: I. Theodor Lipps, Dritter ästhetischer Litteraturbericht (I) II. Ferdinand Tönnies, Jahresbericht über Erscheinungen der Soziologie aus den Jahren 1895 und 1896. — III. Victor Brochard, Compte-rendu des ouvrages philosophiques publiés en France pendant l'année 1896. — Bei der Redaktion eingegangene Schriften. — Zeitschriften. — Bibliographie der gesamten philosophischen Litteratur 1897. — Alphabetisches Namenregister zur Bibliographie.

Archiv für Geschichte der Philosophie (Ludwig Stein). Berlin 1898. Georg Reimer. XI. Band. 4. Heft:

Natorp, P., Über die Methode der Chronologie platonischer Schriften nach sprachlichen Kriterien. — Messer, Dr. A., Die Behandlung des Freiheitsproblems bei John Locke. — Dyroff, Dr. A., Zur Ethik der alten Stoa. — Praechter, K., Zur Frage nach Lukians philosophischen Quellen. — Jahresbericht von Lüdemann (Kirchenväter) und Dilthey (Die drei Grundformen der Systeme in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts).

Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie (Ernst Commer). Paderborn 1898. Ferdinand Schöningh. XIII. Band. 1. Heft:

Glossner, Apologetische Tendenzen und Richtungen. — Haas, Moralstatistik und Willensfreiheit. — Jansen, Disputatio critica de distinctione »virtuali« inter essentiam et existentiam. — Glossner, Zur neuesten philosophischen Litteratur. — Jos. Leonissa, Areopagitica. — Dimmler, Über den Begriff der Simultaneität der göttlichen Mitwirkung. — Litterarische Besprechungen (Class, Untersuchungen, bespr. von Michelitsch u. a.) — Zeitschriftenschau. — Neue Bücher und deren Besprechungen.

International Journal of Ethics (Burns Weston). Philadelphia 1898.

Vol. IX. No. 1. Oktober 1898:

Adler, F., The Parting of the Ways in the Foreign Policy of the United States. — Bosanquet, B., A Moral from Athenian History. — Cabot, C., Belligerent Discussion and Truth-Seeking. — Davidson, J., Luxury and Extravagance. — Kellor, F. A., Sex in Crime. — Book Reviews.

Mind, A quarterly review of psychology and philosophy. Ed. by G. F. Stout. London 1898. Williams and Norgate.

New Series No. 28. Oktober 1898:

Ritchie, D. G., The One and the Many. — Shand, A. F., Feeling and Thought. Baillie, J. B., Truth and History. — Discussions. — Critical Notices. — New Books (Henri, v. Hartmann, Heyfelder, Lipps, Schellwien, Mei-

nong u. a.) — Philosophical Periodicals. — Note.

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Herausgegeben von Ludwig Keller. Berlin 1898. R. Gärtners Verlag (H. Heyfelder). Band 7, Heft 7 und 8. September-Oktober 1898:

Bickerich, W., Die Geistesrichtung des Comenius. Weiherede bei der Enthüllung des Comenius-Denkmals zu Lissa i. P. — Reber, Dr., Der Briefwechsel des Comenius. — Keller, Ludw., Denks, H., Protestation und Bekenntnis. — Kleinere Mitteilungen. — Besprechungen und Anzeigen. — Nachrichten.

Philosophisches Jahrbuch. Herausgegeben von Dr. Constantin Gutberlet. Fulda 1898. Fuldaer Aktien-Druckerei. XI. Band, 3. Heft:

C. Svorcík, O. S. B., Übersichtliche Darstellung und Prüfung der philosophischen Beweise für die Geistigkeit und die Unsterblichkeit der menschlichen Seele. — Seitz, A., Die Freiheitslehre der lutherischen Kirche in ihrer Beziehung zum Leibniz-Wolffschen Determinismus. — Dentler, E., Der *Νοῦς* nach Anaxagoras (Schlufs). — Recensionen und Referate. — Philosophischer Sprechsaal. — Zeitschriftenschau. — Miscellen und Nachrichten.

Revue Neo-Scolastique. Publiée par la Société Philosophique de Louvain (Mercier).

5. année. No. 2. Mai 1898:

Ermoni, Le Thomisme et les Résultats de la psychologie expérimentale. — Pasquier, Les hypothèses cosmogoniques. — de Wulf, Qu'estce que la philosophie scolastique? — Besse, L. Ollé-Laprune. — Nys, La nature du composé chimique. — Mercier, La Psychologie de Descartes et l'anthropologie scolastique (fin). — Dupont, Anatole France. — Thiéry, Bulletin Psychologique. — Comptes rendus.

5. année, No. 3. Août 1898:

Besse, C., Léon Ollé-Laprune. — Pasquier, E., Les hypotheses cosmogoniques. — Wulf, M.de, Qu'est-ce que la philosophie scolastique? Les Notions fausses et incomplètes. — Thiéry, A., Qu'est-ce que l'art? — Mélanges und documents. — Bulletins bibliographiques. — Comptes rendus (Deussen, J. Böhme u. a.)

Revue philosophique de la France et de l'Etranger. Dirigée par Th. Ribot. Paris 1898. Félix Alcan.

23. année No. 10. Octobre 1898:

Tarde, Qu'est-ce que le crime? — Le Dantec, Mimétisme et imitation. — Andrade, Les idées directrices de la mécanique. — Notes et discussions. — Revue générale. — Analyses et comptes rendus.

Rivista Italiana di Filosofia fondata dal Prof. Luigi Ferri. Roma 1898. Giovanni Balbi.

Anno XIII. Vol. 1. Maggio-Giugno 1898:

Andres, A., La interpretazione meccanica della vita. — Vidari, G., Le scuole secondarie e la società presente. — Ardy, L. F., Dante e la moderna Filosofia sociale. — Passamonti, E., Giovanni Battista Benedetti. — Bolletino pedagogico e filosofico delle opere più recenti. — Notizie — Riviste italiane. — Recenti pubblicazioni.

Anno XIII. Vol. II. Luglio-Agosto 1898:

Velardita, A., Evoluzione e Dogma. — Bartolomei, A., i principi fondamentali del' Etica di Roberto Ardigò e le dottrine della filosofia scientifica. — Nota. Bibliografia. — Bolletino pedagogico e filosofico delle opere più recenti. — Reviste Straniere. — Recenti pubblicazioni.

Revue de l'Université de Bruxelles. Red. p. P. de Reul et M. Sand. Bruxelles 1898. Bruylant-Christophe & Cie.

III. année 1897—1898 No. 10. Juillet:

Massart, La Cicatrisation chez les Végétaux.— Monseur, E., L'Inde et l'Occident. — Errera, L., Tous les êtres vi-

vants ont-ils besoin d'oxygène libre? Note additionnelle à »l'Optimum«. W. Sand, R., Drame ancien et Drame moderne. — Variétés. — Bibliographie. — Chronique universitaire. — Tables des matières.

The Psychological Review. Edited by J. McKeen Cattell and J. Mark Baldwin. New York 1898. The Macmillan Comp.

Vol. V No. 5. September 1898: Calkins, M. W., Short Studies in Memory and in Association from the Wellesley College Laboratory. — Mac Dougal, R., Music imagery, a Confession of Experience. — Kennedy, On the Experimental Investigation of Memory. — Discussion and Reports. — Psychological Literature. — New Books. — Notes.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

Die Rundschau über das Jahr 1898 beginnen wir mit einem Überblick über die wertvollsten Arbeiten zum Religionsunterricht, dessen Reform nur langsame Fortschritte macht und leider noch nicht überall als notwendig anerkannt wird. W. Gelfert begründet deshalb diese Notwendigkeit noch einmal in den Hauptzügen in seinem Artikel: »Wenig Religion! Mehr Religionsunterricht? (Päd. Monatsbl. 11.) Wenn nach einem Ausspruche Dr. von Rohdens das Problem alles Religonsunterrichts ist, »Gott den Schülern so zu zeigen, dafs sie ihn sehen können,« so mufs die Reform vor allen Dingen das Leben Jesu in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken. Die methodische Gestaltung des Lebensbildes Jesu steht darum noch immer im Vordergrunde der methodischen Arbeit. Im Gegensatz zu einem in unserm vorjährigem Bericht angezeigten Artikel von Dir. Wagner-Altona will Dr. Reukauf in seiner Abhandlung: »Leben-Jesu-Forschung und Religionsunterricht« (Päd. Bl. f. Lehrerb. 2) zeigen, dafs die Auffassung des historischen Jesus, wie ihn die moderne Leben-Jesu-Forschung bedingt, die Möglichkeit einer Überwindung von Sünde und Tod und somit den Heilswert des christlichen Glaubens nicht vernichtet, es als subjektiv berechtigt gelten lassen, »in Christus den wunderthätigen, durch ein Wunder vom Tode erweckten Heiland zu sehen«, sich aber das Recht wahren, »auf Grund freier protestantischer Forschung, die auch ihre Fesseln blofs im Gewissen hat, Christum als das religiöse Ideal, als den in seiner Person den Vollgehalt seiner Lehre trotz seiner vollen Menschlichkeit verkörpernden Heiland zu sehen«. Schulrat Schulze nennt dagegen ein Lebensbild, das die Wunder eliminiert, ein verstümmeltes, entstelltes und verstelltes Lebensbild Jesu und zeichnet seine »Grundlinien zu einem Lebensbilde Jesu für die Oberstufe der Volksschule« (Päd. Abhandl. II, 2) auf Grund der vier Berichte des Lebens Jesu, »wie sie dastehen und lauten«. Die Zeichnung einer historisch pragmatischen Lebensgeschichte Jesu hält er weder für notwendig, noch für möglich, weil dazu die Evangelisten nicht das erforderliche Material bieten. Die Gefahr, dafs bei der Entwerfung eines Lebensbildes die Kraft des Einzelnen verloren gehe, kann vermieden werden, »wenn bei der Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze die durchschlagenden Gesichtspunkte ihre Auseinanderfaltung und Ausmalung durch die Einzeldarstellung erhalten und diese ausgiebig zur Herstellung des ganzen Gewebes verwandt wird.« Die Notwendigkeit der historisch pragmatischen Behandlungsweise verneint auch W. Schröder in seinem Vortage: Schuldirektor Bangs Reformvorschlag für die unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu« (Päd. Abh. III, 4). Die Weckung und Schärfung der Gewissen ist ihm »ungleich wichtiger als die Einwirkung auf den Verstand durch geschlossenen und einheitlichen Pragmatismus und Erregung der Phantasie durch glänzende Ausmalung des geschichtlichen, geographischen und kulturgeschichtlichen Beiwerks.« »Zur

Frage der christozentrischen Katechismusbehandlung« veröffentlicht K. Völker einen weitern Beitrag (Deutsche Schulztg. 9), in dem er die Behandlung der vierten Bitte zeigt. »Die Formalstufen im Katechismusunterricht« behandelt A. Eckert (Ev. Schulbl. 7. 8). Im Gegensatze zu Ziller erklärt er: »Der Katechismusunterricht kann nicht blofs, sondern mufs nach formalen Stufen getrieben werden, da dieser Weg der einzige ist, auf welchem die Eigenart des Katechismus zur vollen Herrschaft und reinsten psychologischen Wirkung in den Kinderherzen gebracht werden kann.« Er glaubt nicht, »dafs der biblische Geschichtsunterricht ohne Darangabe seiner Eigentümlichkeit zu einer solchen Durchdringung der Katechismusgedanken benutzt werden kann, dafs irgend welcher bekenntnismäfsige Gebrauch von dem Katechismus gebracht werden könnte.« Gerade weil der Katechismus die bekenntnismäfsige Darstellung des angewandten Evangeliums ist, gerade darum fordert er einen besondern Unterricht, welcher dieser Eigentümlichkeit Rechnung tragen kann«. Auch A. Köhler zeigt in einem Beispiele »Zur Praxis des Katechismusunterrichts« (Deutsche Schulprax. 40. 41) die Anwendung der formalen Stufen. Militärpfarrer Schwarz setzt (Ev. Schulbl. 11) seine Bekämpfung der Formel »Anschauung — Begriff im Religionsunterricht« fort, indem er die Grundprinzipien klarstellt. Bei aller Erkenntnis, führt er aus, handelt es sich um ein Wissen, bei der Religion aber um ein Glauben. Daraus folgt, dafs die Formel »Anschauung — Begriff« für den Religionsunterricht nicht pafst. Wie darum die Methode des Religionsunterrichts den Zielpunkt in den Willen setzt, so mufs sie auch ihren Ausgangspunkt im Willen nehmen und darf das religiöse Leben nicht auf dem Um- und Irrwege des theoretischen Denkens in den Menschen hineinschaffen wollen. Den »Biblischen Geschichtsunterricht in der Unterklasse« beleuchtet W. Schlegel (Päd. Ztg. 46. 47) und verlangt »eine verständige Auswahl biblischer Geschichten aus dem Neuen Testament«.

Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

E. Grimm, Das Problem Friedrich Nietzsches. Berlin, Schwetzschke, 1899. 264 S.

L. Geiger, Ursprung und Entwicklung der menschlichen Sprache und Vernunft. II Bd., 2. Aufl. Stuttgart, Cotta, 1899. 391 S.

H. S. Anton. Die Mysterien von Eleusis. Naumburg a/S., Schirmer, 1899. 88 S.

Dr. med. Alberts, Aristotelische Philosophie in der türkischen Litteratur. Halle a/S., Kaemmerer, 1899. 20 S.

R. Hövker, Die graphische Darstellung als Mittel der Erziehung zum musikalischen Hören. Vier Tafeln zum Nachlesen bei der unterrichtlichen Behandlung der musikalischen Formen und zur Ausbildung eines verständnisvollen polyphonen Hörens. Cöthen, Schulze, 1899. 2. Aufl.

O. Flügel, Zur Philosophie des Christentums. Abhandlungen u. Betrachtungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1899. 126 S.

Mme. Dr. Dorothée Pasmanik: Alfred Fouillées psychischer Monismus. Berner Studien zur Philos u. ihre Gesch. Bern, Sturzenegger, 1899. 86 S.

H. Rickert, Fichtes Atheismusstreit und die Kantische Philosophie. Berlin, Reuther & Reichard 1899. 30 S.

Kants Kritik der reinen Vernunft. Herausgegeben und mit einer Einleitung sowie einem Personen- und Sachregister versehen von Dr. K. Vorländer. Hendels Bibliothek der Gesamtlitteratur. Preis 3 M.

K. Überhorst, Das Komische. Bd. II. Leipzig, Wigand, 1899. S. 824.

Kinkel, Beiträge zur Theorie des Urteils und des Schlusses. Habilitationsschrift. Giefsen, Münchow, 1898. 40 S.

Gneisse, Deduktion und Induktion. Eine Begriffsbestimmung. Strafsburg, Heitz, 1899. 39 S.

W. M. Shinn, Notes on the development of a Child 1899. III. u. IV. Berkeley.

Ligthart u. Scheepstra, De Werld in! Groningen, Wolters.

Kühns Botan. Spaziergang. Kühn, Leipzig.

Die neue Westd. Lehrerzeitung und die Rektoren. Eine Abwehr. Elberfeld, Baedeker.

Stille. Die deutsche Schule in Gefahr. Berlin, Giese.

Pöhlmann, Sokrates und sein Volk. München, Oldenbourg.

Spitzner, Psychogene Störungen der Schulkinder. Leipzig, Ungleich.

Strümpell. Päd. Pathologie. 3. Aufl. von Spitzner. Ebenda.

Zahn, Ethik als Grundw. d. Päd. 2. Aufl. Leipzig, Dürr.

Krückmann, Die Entfremdung zwischen Recht u. Volk. Leipzig, Weicher.

Huckert, Sammlung sozialpäd. Aufsätze. Paderborn, Schöningh.

Beetz, Einführung in die moderne Psychologie. Osterwieck, Zickfeldt.

Rowe, The physical nature of the Child. New-York, Macmillan.

M. Henckel, Auf welchen psychol. Thatsachen beruhen die 5 form. Stufen? Bielefeld, Helmich.

B. Sontag, Anschauung und Anschaulichkeit. Ebenda.

W. Märker, Wie gelangt der Lehrer zu einer sichern Beurteilung der Leistungen der einzelnen Schüler? Ebenda.

H. Arjuna, Der neue Kurs im Unterrichtswesen. Leipzig, Fleischer.

H. Driesmans, Die plastische Kraft in Kunst, Wissenschaft u. Leben. Leipzig, Naumann.

E. Wolff, Grundrifs der preufsisch-deutschen sozialpolitischen und Volkswirtschafts-Geschichte. Berlin, Weidmann.

F. Paulsen, Kant der Philosoph des Protestantismus. Berlin, Reuther & Reichard.

K. Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höh. Lehranstalten. Leipzig, Teubner.

O. Schröter, Heimatkundl. Lesebuch für mansf. Schulen. 2. Aufl. Eisleben, Winkler.

Gymnasiallehrer u. Volksschullehrer. Bielefeld, Helmich.

Achenbach, Zum 150. Geburtstage Goethes. Ebenda.

Stainzer, Über Schülerausflüge. Ebenda.

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein

Wansleben b. Halle — Jena

Sechster Jahrgang

Zweites Heft



Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1899

Preis des Jahrganges (6 Hefte) 6 M

Inhalt



A Abhandlungen

Über den Ursprung der Sprache

Von

Marx Lobsien, Kiel

(Fortsetzung)

Zur Philosophie des Sprachursprungs

Nichts ist in seinem Bau so künstlich, seinem Ursprunge so rätselhaft, seiner Bedeutung so ausgezeichnet, wie die Sprache. Von dem unverständigen Lallen des Menschenkindes, von dem Schmerzausbruch des zu qualvollem Tode gehetzten Tieres bis zu den Dithyramben des wonnetrunkenen Sängers, dem geistigen Wunderbau des Weltweisen — welch ein Abstand, und doch, überall ist Sprache.

Sie bindet den Menschen mit unsichtbarer Zauberhand an den heimischen Boden; sie beschwichtigt den drohenden Aufruhr, lähmt die zorngeballte Faust; sie bindet Herz zu Herzen, tritt an die Stätten des Jammers und des nagenden Kummers, und Friede und Freude folgen ihren Spuren; sie macht Millionen sich selbst vergessen und entbrennen für den Nächsten; sie ist die Brücke der Weisheit; sie schaut in weite Vergangenheit und ferne Zukunft; sie wird sekundlich neu geboren, sie ist und doch fliefst sie beständig.

Woher stammt sie?

Schon zu Herders Zeiten bestand über den Ursprung der Sprache eine reiche Fülle von Meinungen. Das veranlafste die Königliche Akademie der Wissenschaften in Berlin, die Frage zum Gegenstande einer Preisaufgabe zu machen. Die geistvolle Herdersche Lösung derselben »thut dem Gegenstande, wenigstens für unsere Zeit, keineswegs genug, denn sonst wäre überflüssig gewesen, sie neuerdings (und

fort und fort) wieder auf die Bahn zu bringen.[1] So vielfach die philosophischen Meinungen über das menschliche Wesen überhaupt, so vielfach verschieden sind auch die Ansichten über den Ursprung der Sprache; denn die Sprache ist in das Wesen des Menschen und dessen Entwicklung ganz eingeschlossen. Zwei Extreme bezeichnen die Grenzpunkte: Hier stehen diejenigen, welche die Sprache für ein Werk des blind waltenden Zufalls, dort solche, die nur einen Gott des Wunderbaues würdig halten. Zwischen diesen aber finden wir alle, welche sie für eine Schöpfung, nicht sowohl des Menschen, als der Menschheit aus Freiheit und Notwendigkeit ansehen. — In ihrem letzten Grunde ist die Frage nach dem Ursprunge der Sprache spekulativ, und die Philosophie darf sich das Recht nicht nehmen lassen, sie zu beantworten. Ihr Weg beschreibt dabei eine Parabel. Sie läfst zunächst die Erfahrung reden, nimmt ihre Thatsachen hin, läfst sie in bunter Fülle auf sich einströmen, aber inmitten der wechselvollen Mannigfaltigkeit beginnt sie ihre Arbeit, weist Widersprüche nach und steigt an der Hand der analytisch-synthetischen Methode[2] zu den letzten Prinzipien auf. Von hier kehrt sie wieder zur Empirie zurück, reinigend läuternd, bewährend. In dieser Rückkehr liegt für sie das Kriterion ihrer Wahrheit. Ist sie nicht möglich, widerstreitet die Erfahrung den spekulativen Prinzipien, mufs man zur Willkür greifen, dekretieren, wo sie sich vermählen sollten — dann ist die Spekulation verfehlt und es gilt, der objektiven Welt die subjektive zu opfern. —

Also ist hier nur eine Reise ins Nebelhafte, ohne Gewähr, wo man einst landen werde, nur ein Spiel, das ein glücklicher Zufall entscheidet? Dem Vorsichtigen nicht! Der Prozefs des Aufsteigens mufs den Kontakt mit der Empirie fort und fort kontrollieren. Allerdings hat die Erfahrung ihre Grenze. Der Höhepunkt der Spekulation bedeutet einen Sprung über diese hinaus. Er ist der Archimedespunkt, von dem aus der Forscher die Welt aus den Angeln hebt, der Stein der Weisen, um den die Besten mühe- und sorgenvoll gerungen haben: der pflanzt hinein den Willen, der sich selbst genug, der die Atome, der eine unbekannte Kraft, jener wieder ein anderes, dieser gräbt an der Oberfläche, jener in die Tiefe, wie der Geist treibt; es bleibt aber dabei: Die Frage nach dem Ursprunge der Sprache erfährt ihre letzte Beantwortung von der Metaphysik. —

---

[1]) J. Grimm: Über den Ursprung der Sprache (Sitzungsber. d. Königl. Akd. d. W. in Berlin 1851).

[2]) Im Sinne Steinthals (Einleitung).

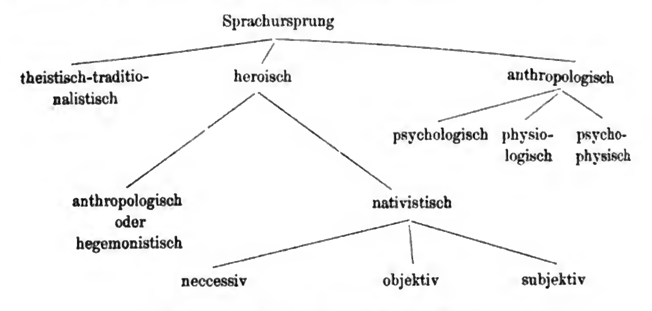
Gutberlet behauptet,[1]) der traditionalistische Standpunkt in der Beurteilung der Frage sei heute nicht mehr »ernst zu nehmen«. Das mag für das enge Gebiet, welches er dort andeutet, wohl richtig sein, sonst aber ist auch heute noch das: Ob göttlichen Ursprungs oder nicht — das erste und auch historisch berechtigte Schiboleth jeder Einteilung der philosophischen Meinungen über den vorliegenden Gegenstand. Hier behauptet man den rein göttlichen, dort den streng menschlichen Ursprung der Sprache. Im letzten Falle sieht man die Sprache nach Ursprung und Entwicklung an als ganz in die menschliche Natur eingeschlossen, so dafs es keiner Erklärungsgründe aufserhalb bedarf; im ersten Fall dagegen beschränkt man sich darauf nicht, sondern greift zu einem Erklärungsgrunde, der jenseits liegt, sei es ein persönlicher Gott, eine schöpferische Vernunft oder ein anderes mehr oder minder mystisches Prinzip. Eine dritte Meinung sucht zwischen beiden zu vermitteln und weist nach dem Grade der Einwirkung von dieser oder jener Seite verschiedene Färbungen auf. Es ergeben sich somit drei Hauptstandpunkte in der Beurteilung des Sprachursprungs, die wir als:

1. theistisch-traditionalistisch,
2. heroisch,
3. anthropologisch

bezeichnen können. Der anthropologische Standpunkt sondert sich noch in 1. den streng psychologischen, 2. den streng physiologischen und den psychophysischen oder metaphysischen. Sobald man den strengen ersten Standpunkt verlassen hat nimmt man (als ersten Grad der Abweichung) 1. eine allmähliche Entfaltung unter steter göttlicher Assistenz an oder (zweiter Grad) 2. dafs ein Sprachkeim durch den Schöpfer in den Menschen gelegt wurde, der mit Notwendigkeit sich zu dem entfalten mufs, was in ihm präexistiert, oder (dritter Grad) 3. der sich zwar entwickeln und vervollkommnen mufs, jedoch unter mehr oder minder zufällig erscheinenden begünstigenden oder hemmenden äufseren Umständen, oder endlich (vierter Grad) 4. unter solchen Umständen, die zum grofsen Teile von der Willkür des Menschen abhängen. Es ist ersichtlich, wie hier das divinatorische Moment immer mehr zurücktritt und sich endlich einen Namenstausch gefallen lassen mufs. Nach den bestimmenden Einwirkungen können sie bezeichnet werden als: 1. hegemonistischer Heroismus, 2. neccessiver, 3. objektiver, 4. subjektiver; die drei letzten kann man als nativisti-

[1]) Über den Ursprung der Sprache (Philos. Jahrbuch, Fulda 1894) Bd. 7, Heft 1, S. 31.

schen Standpunkt dem ersten, als dem anthropologischen gegenüberstellen. Es ergiebt sich also folgende Übersicht:



I Der theistisch-traditionalistische Standpunkt

Wenn man den wundervollen Bau der Sprache betrachtet, der so kunstvoll und doch so einfach ist, dafs auch die glücklichste menschliche Begabung sie nicht hätte hervorbringen können,[1]) wenn man das Lallen des Kindes vergleicht mit dem, was nach einigen Jahren daraus geworden ist, so darf man sich nicht wundern, dafs von alters die göttliche Schöpferweisheit für ihre Entstehung in Anspruch genommen worden ist. Wo in dem Mafse Gesetz und Zweckmäfsigkeit mit gröfster Freiheit des Gebrauchs verbunden ist, da hat kein Mensch, geschweige ein blinder Zufall gewaltet.

Aber, wer überall, wo etwas zunächst unerfafsbar scheint, d. h. zumeist, aus dem Rahmen des Althergebrachten und Gewohnten herausfällt,[2]) einen gleich unfafsbaren Gott verantwortlich macht, der willkürlich schaltet, in dessen geheimnisvolles Thun schauen zu wollen frevelhafte Vermessenheit wäre — für den ist der Ursprung der Sprache kein Wunder. »Zur Erklärung der Erscheinungen«, sagt selbst Gutberlet,[3]) mufs man natürliche Ursachen so lange fordern, als die erste höchste Ursache nicht notwendig erscheint.« Der strenge theistische Standpunkt ist eine besondere Form des mythologischen. Die Mythe zeigt, wie die Götter den Menschen mit der Sprache ausrüsteten. So war dem esthischen Volke das kochende Wasser Lehr-

---

[1]) J. Grimm, a. a. O. S. 108.

[2]) Vergl. Resl: Die kausalapperzeptiven Weltanschauungen (Ztschr. f. ex. Phil. XVIII.

[3]) A. a. O. S. 33.

meister,[1]) und es giebt wohl kaum ein Bild, das den Wechsel, das Auf- und Absteigen der in die Rede eingehüllten Gedanken besser veranschaulicht als dieses. Es leitet den Blick zurück in uralte Tage, da man aus dem Gurgeln, Zischen und Brodeln des Gottes Geysir das zukünftige Geschick vernahm.

Ist die Sprache in dem erwähnten Sinne göttlichen Ursprungs, so mufs sie dem Menschen entweder anerschaffen oder offenbart worden sein. Wäre sie anerschaffen,[2]) »so bleibt ihr Ursprung unsern Blicken ebenso undurchdringbar, wie der des zuerst erschaffenen Tieres oder Baumes.«[3]) Es wäre eitel verschwendete Mühe, die man an die tiefere Erforschung wenden würde und ein Narr, wer solche vergebliche Dinge betreiben wollte.

Das Erschaffene hat keine Geschichte; was Gott geschaffen hat ist gleich vollkommen, wie der erste Mensch. Es kann nur eine vollkommene Sprache geben, folglich steht die Vielheit der menschlichen Sprachen zu der Ansicht in strengstem Gegensatze.

Man wird auf die babylonische Sprachenverwirrung hinweisen. Bis dahin hatte nach der Überlieferung alle Welt einerlei Sprache. Da aber fuhr der zürnende Gott hernieder, den trotzigen, auf ihre vereinte Kraft pochenden Söhnen des Staubes zu wehren, sie in alle Lande zu zerstreuen: Die Sprache, wie die Sprachen bleiben demnach trotzdem ein unmittelbares Geschenk Gottes.

Aber nach dem Berichte der Bibel war die Sprachverwirrung die Folge einer religiösen Krisis. Dieser liegen zwei Vorstellungen zugrunde, die sich im Widerstreit befinden, eine theogonische und eine diabolische. Ohne das diabolische Moment wäre die Sprachverwirrung nicht eingetreten, wären also die Sprachen nicht entstanden. Man ist mithin gerade so gut zu sagen befugt, die Sprachen sind göttlichen, als sie sind diabolischen Ursprungs.[4]) Das erfordert auf Grund des alttestamentlichen Berichts durchaus keinen Zwang.

Überhaupt lehrt ja die Bibel, wie Max Müller sehr treffend bemerkt,[5]) keine unmittelbare göttliche Entstehung der Sprache, sondern schreibt ihren Ursprung dem Menschen zu,[6]) während Gott nur die äufsere Veranlassung dazu herbeiführt.

---

[1]) Grimm, a. a. O. S. 120.

[2]) Steinthal, Abrifs d. Spr. S. 75.

[3]) Grimm a. a. O. S. 107.

[4]) Steinthal, Über den Ursprung der Sprache, S. 87.

[5]) Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, 1863, S. 27.

[6]) Gen. 2, 19. — Lazarus, Leben der Seele, 1878, II, S. 16. — Steinthal, a. a. O. S. 23.

Die eben erhobenen Einwendungen gehen den Text der Überlieferung an, widerstreiten aber, trotzdem sie zu Recht bestehen, damit nicht ohne weiteres dem göttlichen Ursprunge der Sprache. Sachliche Umstände können diesen fordern, ohne dafs die Bibel ihn bestimmt zum Ausdruck gebracht hat.

Der Einwand, was erschaffen sei, habe keine Geschichte, beruht auf der Annahme, dafs Gott sogleich das Vollkommenste, genauer, das für alle Zeiten vollkommenste geschaffen habe. Wir sehen aber überall das Gesetz der successiven Entfaltung zum Besseren, Edleren, Schöneren sich bewähren. Hätte Gott dem ersten Menschen eine unserer entwickelten Kultursprachen gegeben, so wäre sie für ihn die allerunbrauchbarste gewesen, wenn nicht mit derselben der ganze Kulturinhalt geschenkt worden wäre. »Dafs Gott unmittelbar den Menschen das Sprechen gelehrt, oder mit der Uroffenbarung das Verständnis der Sprache und den Vernunftgebrauch gegeben, ist nicht sehr wahrscheinlich und in der traditionalistischen Fassung dieses Gedankens absurd.«[1] Die Geschichte widerstreitet dem; vielmehr: In der relativen Vollkommenheit, die von einer zur nächsten Entwicklungsstufe höhere Werte und Anstrengungen erfordert, liegt die höchste Weisheit und Vollendung — und »nirgends steigt eine Lehre so gewaltsam vom Himmel herab auf die Menschen, dafs ihr nicht ein inneres Lernen entgegenkommen müfste.[2]) sagt Grimm.

Welche Sprache hat der erste Mensch nach der vorliegenden Ansicht geredet? Offenbar die hebräische. O. Schrader bezeichnet mit Recht als »einen der verhängnisvollsten Irrtümer früherer Jahrhunderte«,[3] den zuerst Leibniz mit Energie bekämpft hat, diese Annahme. Und Adelung sagt: Man hat sich von jeher sehr viele unnötige Mühe gegeben, ausfindig zu machen, welche die erste Sprache in der Welt gewesen, weil man glaubte, alle übrigen Sprachen müfsten sich dann aus dieser herleiten lassen.«[4] »Die hebräische Sprache ist zwar die älteste, von welcher wir die beträchtlichsten Überbleibsel haben, allein sie ist um deswillen nicht die ursprünglichste.« »Ich leite nicht alle Sprachen von einer her.«[5] Das ist eine Unmöglichkeit, der Versuch widerstreitet aller Sprachforschung.

Aber warum mufs denn die Sprache gleich in ihrer Vollendung erschaffen worden sein? Womit will Grimm beweisen, dafs der Offen-

---

[1]) Gutberlet, a. a. O. Heft 1.
[2]) A. a. O. S. 118 u. 119.
[3]) Sprachvergleichung und Urgeschichte. 2. Aufl. S. 4.
[4]) Über die Gesch. d. deutschen Sprache: Einl. S. 10.
[5]) Ders.: Mithridatis, Vorrede S. XI.

barung kein inneres Lernen entgegengekommen sei! Was zwingt denn, anzunehmen, dafs die Sprachschöpfung mit einem: Es werde! plötzlich vollendet worden sei? Könnte der Schöpfer es nicht halten, wie der menschliche Erzieher? Die Offenbarung läfst dafür Raum und — Vermutung gegen Vermutung!

Der streng theistische Standpunkt läfst sich durch historische Argumentation weder beweisen noch widerlegen, letzteres nur, wenn man den Nachweis erbracht hat, dafs es keinen Gott giebt, der eigenwillig und launisch in das Getriebe der Welt eingreift, denn für einen Deus ex machina giebt's keine Widersprüche.[1]) Das hängt im letzten Grunde mit der eigenartigen Natur historischer Wahrheiten zusammen, die nicht vollwertig werden, wenn nicht meine Erfahrung mich zwingt, sie zu unterschreiben.[2])

Übrigens scheint mir der schwerwiegendste Einwurf gegen den vorliegenden strengen Standpunkt zunächst nicht die oben angedeutete historische Unmöglichkeit zu sein, sondern folgendes: Sprechen und Denken sind untrennbar verbunden,[3]) eines fordert das andere. Gott mufste mit der Sprache auch das Denken erschaffen haben, folglich ist er für alles falsche Denken, für jeden logischen Fehler, für entsetzliche Verirrungen des Mittelalters, so gut verantwortlich, wie für das richtige. Aus diesem Dilemma giebt's nur eine Rettung, nämlich die Behauptung, dafs der Unterschied nicht besteht. So gerät man in einen peinigenden Kreis.

II Der heroische Standpunkt

1. Da ist zunächst Gutberlet mit aller Entschiedenheit entgegenzutreten. Er entwickelt seine Ansicht über den Ursprung der Sprache in der mehrfach angezogenen Abhandlung. Seinen Standpunkt bezeichnet er als den theistisch-christlichen; dieser soll vermitteln. Der Schöpfer hat dem ersten Menschen nach Gutberlet ein hohes Wissen gegeben, einen hochentwickelten Geist. »In diesem Lichte betrachtet erscheint die Sprachbildung als eine ganz selbstverständliche Sache.« Allerdings, wenn die Voraussetzung richtig ist. Gutberlet zeichnet aber Verhältnisse, die aus der »Offenbarung« zu belegen, ihm oft sehr schwer sein wird. Sie schliefsen die Sprache vollkommen in sich, oder machen sie überflüssig. Es ist deshalb eine Selbsttäuschung,

---

[1]) Vergl. übrigens: Marty, Über den Ursprung d. Spr. S. 71.

[2]) Lessings theolog. Streitschriften.

[3]) Was Gutberlet aus: Zeitschr. f. Psych. u. Physiol. d. Sinnesorgane, Bd. II, S. 160 u. Bd. III S. 54 dagegen anführt, wird man nicht ernst nehmen wollen. Siehe M. Müller, Natürliche Religion, 1890, S. 338.

wenn GUTBERLET meint, seine Ansicht trage allen andern Rechnung, stelle sie im richtigen Lichte dar[1]) — sie löscht sie selbstherrisch aus. Auch setzt er sich mit dem zweiten Teil seiner Ausführungen in Widerspruch, wenn er die Grenze, da man die äufserste Erklärung zu Hilfe nehmen müsse, so weit hinausschiebt; denn er setzt voraus, dafs die Menschen unter dem direkten Einflufs der göttlichen Erziehung stehen, dafs den Urmenschen eine weit höhere Ausbildung verliehen wurde, als wir sie geniefsen und achtet nicht darauf, dafs in dieser göttlichen Gabe die vollentwickelte Sprache schon enthalten ist.

2. Es ist überhaupt schwach bestellt um die Gründe, welche man für den göttlichen Ursprung der Sprache aus dieser selbst herzuleiten sucht. Man weist auf ihren wundervollen Bau hin, der von strenger Zweckmäfsigkeit beherrscht ist, diese ist an die Funktion der leiblichen Organe gebunden, so dafs wie für sie, auch für jene ein Schöpfer angenommen werden müsse. — Das ist zwar nicht zu leugnen, aber die Möglichkeit ist doch offen, dafs der Schöpfer dem Menschen selbstherrlichen Gebrauch derselben überlassen hätte. Dieses braucht nicht plötzlich geschehen zu sein, sondern »das Sprachorgan ist ein Bewegungsorgan und die Naturbewegungen dieses Organs könnten allmählich in den Dienst der Willkür über gehen.«[2])

Man könnte annehmen, dafs der Schöpfer dem Menschen die leibliche Organisation, die zum Sprechen notwendig ist, gegeben habe. Sie wäre dann einem kunstvollen Mechanismus gleich, der nur eines Reizes, einer Auslösung bedürfe, um dann wie eine Spieldose zu erklingen. Dann ist aber nicht einzusehen, wie Sprache sich entfalten kann, sie mufs von vornherein fertig sein und für die Verschiedenheit der menschlichen Sprachen sind in erster Linie organische Bedingungen verantwortlich zu machen. Überhaupt würde man von Sprache nicht reden wollen. Zu der rein mechanischen Bethätigung mufs notwendig ein ihr Fremdes, das sie autonom nicht wirken kann, hinzutreten, kurz das geistige Moment zu dem Leiblichen. Das Geistige mufs den Organismus sich dienstbar machen.

Entweder ist der Geist das apriori Gegebene, oder die Materie, oder beides ist zu gleicher Zeit von Anbeginn verbunden. Es scheint, dafs man die letztern Möglichkeiten nicht aufwerfen darf; denn das Kind ist längst im Besitze des Organs bevor es im stande ist, dasselbe anzuwenden. So scheint es. In Wahrheit liegt die Sache anders. Die

[1]) A. a. O. S. 278 u. 279.
[2]) STRÜMPELL, Psychol. Päd. S. 245.

Untersuchungen Flechsigs[1]) berechtigen zu der Behauptung, dafs das Kind erst dann im Vollbesitze des Sprachorgans sich befindet, wenn es wirklich sprechen kann. Da ist nun nicht an den groben äufseren Bau des Werkzeugs zu denken, sondern an den feinen nervösen Apparat.

Behauptet man zunächst den Geist als eine Funktion des Leibes, so ist der Punkt aufzuweisen, da der Geist hervortritt, der Augenblick, wann die Materie sich so weit entfaltet hat, dafs der Geist aus derselben hervorkeimt, notwendig wie die Frucht am Baume. Die Erfahrung belehrt uns darüber nicht und Analogieen haben keine Beweiskraft. — Wenn aber der Geist das Apriorische ist, — und das trifft umgekehrt auch die eben angedeutete Behauptung — wie ist einzusehen, dafs er ein so Fremdes erzeugen sollte, wie die Materie! Was vom Geist geboren wird, das ist Geist. Wenn alle meine Erkenntnis nur subjektiv ist, woher die ihr oft widersprechende objektive Wahrheit der Materie? Somit scheint die letzte der angedeuteten Ansichten die Wahrheit zu besitzen. Das Organ allein schafft keine Sprache. Der sprachschaffende Geist aber ist an dasselbe gebunden und Sprechen und Denken hängen innigst zusammen. Das Denken ist ferner zwar ein subjektiver Prozefs, aber in seinen Produkten von objektiven Umständen abhängig. »Man darf nie vergessen, dafs man von der Entwicklung einer Sprache, vollends von Gesetzen dieser Entwicklung nur mit Vorsicht und Vorbehalt, genau genommen nur in metaphorischem Sinne reden kann. Wenn von Entwicklungsgesetzen der Sprache geredet wird, dann erscheint diese immer hypostasiert, als ob sie ein selbständiges, lebendes, wachsendes und absterbendes Wesen wäre, alles dieses nur um gewisser thatsächlicher Analogieen willen, denen aber der innerste Kern der Gleichheit fehlt; denn eine Sprache lebt, existiert, wirkt und leistet nur in der psychischen und psychophysischen Funktion derer, die sie reden und allenfalls auch in den dauernd fixierten Zeichen dieser Funktion; sie ist kein selbständiges Wesen, kein Organismus, sondern nur eine von organischen Wesen vollzogene Thätigkeit. An jeder Sprache kann man Regeln ihres Bestandes und ihrer Wandlung beobachten, Regeln, aber nicht Gesetze. Die Gesetze, welche sie beherrschen, sind physiologisch-psychologische Gesetze, ... niemals ist in diesen Regeln die Bedingung oder die Ursache gegeben, dafs sie erfüllt werden; die Ursachen, also auch die Gesetze sind in dem physikalischen und psychologischen Wesen gegeben. (Lazarus.)

[1]) Gehirn und Seele. 2. Aufl. S. 19.

3. Nicht sowohl von einem theologischen als von einem metaphysischen Standpunkte fassen HERDER und HUMBOLDT den Sprachursprung ins Auge. WILHELM VON HUMBOLDT,[1]) SCHELLING,[2]) MAX MÜLLER[3]) und WAITZ[4]) dürfen zusammengestellt werden. HUMBOLDT ist die Sprache kein »fertiges, totes Ding«, kein ergon, sondern energeia.[5]) Mithin kann ihre »lebende Wesenheit« sich »nur in der verbundenen Rede kundthun«. Sprache und Geist sind identisch, nur in der Sprache und durch dieselbe wird gedacht. Also kann »das Wort nicht Zeichen eines fertigen Begriffs«, sondern nur »eine Methode sein, diesen Begriff zu bilden«. Die Sprache ist das Werk des Verstandes und als solches unerklärbar. Sie kann nicht erfunden werden. Sie ist intellektueller Instinkt, die Worte entquellen freiwillig, ohne Not und Absicht der Brust. Auch der Mensch ist ein singendes Geschöpf, aber Gedanken mit den Tönen verbindend. Um die Sprache zu erfinden mufste er schon Mensch sein.[6]) Sie ist selbstthätig ewig hervorspringend aus dem Geiste, d. h. dem Urgrunde alles Geistes; sie schafft den Geist.

HUMBOLDT weist auf einen doppelten Widerspruch hin, diesen lösen heifst ihm den Ursprung der Sprache erklären.[7]) Er hat Ursprung und Wesen der Sprache identifiziert. — Die Widersprüche sind folgende:

1. Der Geist erschafft ein Bleibendes, die Sprache hat also ein »ruhendes Dasein«, dennoch fliefst sie.

2. Die Sprache kann nicht reine unbedingte Selbstthätigkeit sein; wäre sie es, so könnte es nur eine Sprache geben. Wie kann sie aber gebunden und zugleich frei sein?

Die Verschiedenheit des Volksgeistes bedingt eine Verschiedenheit der Sprache, doch ist sie kein Werk der Nationen, sondern rein selbstthätig; sie stammt aus dem Übermenschlichen.[8]) — Wir haben hier den Unterschied von Sprechen und Sprache. »Es ist kein leeres Wortspiel,[9]) wenn man die Sprache als eine Selbstthätigkeit, nur aus sich entspringend und göttlich frei, die Sprachen aber als gebunden

---

[1]) Über die Verschiedenheit des menschl. Sprachbaues.
[2]) Einleitung in die Philosophie der Mythologie.
[3]) Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache.
[4]) Anthropologie 1855, Tl. I, S. 250 ff.
[5]) A. a. O. S. 55.
[6]) Oder mehr!
[7]) STEINTHAL, a. a. O. S. 63.
[8]) Ebenda S. 66 u. 67.
[9]) HUMBOLDT a. a. O. S. 21.

und von den Nationen, welchen sie angehören, abhängig darstellt.« Den Ursprung der Sprache zu erkunden ist also Sache der philosophischen Spekulation, den der Sprachen, Sache der historischen Wissenschaften.

Wie löst Humboldt die Widersprüche?

Den ersten erweitert und vertieft er, indem er ausführt: »Die Sprache gehört dem Einzelnen und der Gesamtheit. Dieser Widerspruch birgt den Gegensatz von Sprechen und Verständnis in sich. Die Frage, wie die Sprache entsteht, fällt mit der andern zusammen: Wie ist Verständnis möglich?

Der Widerspruch kann nur gehoben werden im Hinblick auf die Einheit der menschlichen Natur. Das Sondermenschliche, wie es in dem einzelnen Individuum ausgeprägt ist, ist nichts an sich, sondern nur als Ausfluſs des Allgemeinmenschlichen. Die Sprache erweist sich in dem Individuum thätig, doch als bleibend von dem Individuum abhängig. — Humboldt bezeichnet die Sprache als das Organ des inneren Seins. Dieses Sein offenbart sich nach innen und nach auſsen. Es schlägt seine Wurzeln tief in die nationale Geisteskraft »und je angemessener diese auf jene zurückwirkt, desto gesetzmäſsiger und reicher ist ihre Entwicklung.«[1]) Ja, »die Sprache ist tief in die Entwicklung der ganzen Menschheit verschlungen, sie begleitet auf jeder Stufe ihres lokalen Vor- und Rückwärtsschreitens, und der jedesmalige Kulturzustand wird auch in ihr erkennbar.[2]) Sie entspricht der Tiefe der ganzen menschlichen Natur. Diese eben ist's, welche sich wirksam erweist in der ganzen Menschheit, in den verschiedenen Nationen und in jedem einzelnen Wesen. Die Sprache ist also kein Werk des Einzelnen, kein Werk der Nation, sondern unwillkürliche Emanation des menschlichen Geistes«. Faſst man den ersten und letzten Punkt zusammen und hält beiden den zweiten gegenüber, zugleich ein Wechselverhältnis konstruierend, so begreift man ohne weiteres, wie Humboldt die Sprachen, weil ein Werk der Nationen als gebunden, die Sprache aber, weil Emanation des sich überall gleichbleibenden menschlichen Grundwesens, als frei bezeichnet.

Das Grundwesen des Menschen, das sowohl im Leibe wie im Geiste sich äuſsert, ist Humboldt das sich frei entfaltende Lebensprinzip. Es ist sich stets und überall gleich, folglich müſste es auch eine Weltsprache erzeugen. Dennoch sehen wir eine groſse Zahl verschiedener Sprachen und Sprachfamilien. Sie wird nach Müller auf

[1]) A. a. O. S. 17.
[2]) Ebenda S. 21.

900 geschätzt.[1]) Balbi[2]) giebt für Asien 153 verschiedene Sprachen und 17 Sprachfamilien an, für Europa 53 und 7, Afrika 114 (Kölle 150—200), Oceanien 117 und 3, Amerika 423 und 32. (Rivera und Tschudi in Südamerika allein 280—340, von denen wenigstens 4/5 durchaus verschieden sind.)[3])

Die Mannigfaltigkeit der Sprachen erklärt Humboldt daraus, daſs die durch die allgemeine Menschennatur bedingte allgemeine Kraft der Rede begünstigt oder gehemmt wird. Die Deutung der Sprache aus dem Urgrunde der menschlichen Natur muſs konsequent auch die Hervorbringung derselben als ein »inneres Bedürfnis der Menschheit« ansehen, ihr dem Individuum gegenüber eine gewisse Selbständigkeit zuerkennen.[4]) Sie hat zugleich »ein unabhängiges, äuſseres, gegen den Menschen selbst Gewalt übendes Dasein«.

Weil die Sprache von der menschlichen Geisteseigentümlichkeit nicht geschieden ist, weil sie aus dem Geiste emaniert, so läſst sie sich auch nicht lehren, »sondern man kann sie nur im Gemüte wecken, man kann ihr nur den Faden hingeben, an dem sie sich weiter entwickelt.«[5]) Das wahre Wesen der Sprache kann nur in ihrer Genesis erfaſst werden. Sie ist eben kein Werk, sondern eine Thätigkeit.

Meines Erachtens befindet sich Humboldt hier mit sich selbst im Widerspruch. Warum sollte man nicht die Totalität des Sprechens, welche er Sprache nennt,[6]) als ein Werk bezeichnen? Muſs er doch seiner ganzen Auffassung nach mehr Interesse haben am ergon, als energeia, um das Wesen der Sprache zu erfassen. Sprechen und Sprache sind ohne einander nicht möglich, das Werk nicht ohne das Werkzeug. Sie hängen aber nicht so zusammen, daſs der jeweilige psychische Ausdruck ohne Rücksicht auf Individualität und Nationalität als ein psycho-physisches Phänomen berücksichtigt werden muſs. In dieser Allgemeinheit ist schlechterdings Sprache zunächst ergon, wenn auch energeia zur vollen Erfassung ihres Wesens seinen wichtigen Anteil nicht versagen darf. Wir erblicken in diesem Widerspruch Humboldts eine Hindeutung, daſs der Sprachursprung nur psycho-physisch zu begreifen ist.

---

[1]) A. a. O. S. 23.

[2]) Atlas ethnographique S. 860 (Waitz, a. a. O. S. 279).

[3]) Auf Timor sollen 40 Sprachen vorhanden sein. Die gröſste Anzahl findet sich in den Passageländern der groſsen Wanderzüge.

[4]) A. a. O. S. 27.

[5]) A. a. O. S. 49.

[6]) Ebenda S. 56.

Sehr richtig ist der Gedanke, dafs die Sprache sich nur gesellschaftlich entwickeln kann.[1] »Der Laut, den der Geist zur Manifestierung seiner Idee gebraucht, durcheilt einen doppelten Kreislauf, einen weiteren und einen engeren.« Den letzteren beschreibt Humboldt: »Die Thätigkeit der Sinne mufs sich mit der inneren Handlung des Geistes synthetisch verbinden und aus dieser Verbindung reifst sich die Vorstellung los, wird der subjektiven Kraft gegenüber zum Objekt und kehrt als solches, aufs neue wahrgenommen, in jene zurück. Hierzu aber ist Sprache unentbehrlich. Denn indem in ihr das geistige Leben sich Bahn durch die Lippen bricht, kehrt das Erzeugnis derselben zum eigenen Ohre zurück.«[2] — Hier drängen sich sofort eine Reihe von Fragen auf: Wie ist diese synthetische Verbindung zu denken, bezw. möglich? Woher schöpft die Vorstellung die Kraft, sich der subjektiven zu entwinden und so ihr gegenüber zum Objekt zu werden. Sie ist ein Produkt, wenigstens ein Teil dieser subjektiven Kraft und nach der Grundansicht Humboldts mufste sie von dieser erzeugt, ausgestofsen werden. Wie aber wird sie dann zum Objekt? oder spaltet sich die subjektive Kraft? Ein Hinweis auf eine Mehrheit von Individuen innerhalb der Gesellschaft kann die Widersprüche nicht heben. — Der Laut, der durch die Lippen sich Bahn gebrochen hat, tritt durch das Ohr wieder in die subjektive Kraft zurück. Er erfährt so eine Befestigung, Vertiefung, aber so lange er auf diesen engsten Kreis beschränkt bleibt, keine qualitative Vervollkommnung. Er mufs weitere und weitere Kreise durcheilen und immer wieder zurückkehren, denn erst im gröfseren Kreise wird er vervollkommnet und Sprachsymbol im eigentlichen Wortverstande. »Der artikulierte Laut reifst sich aus der Brust los, um in einem andern Individuum einen zum Ohre zurückkehrenden Anklang zu wecken.«[3]

Die Sprache ist eine »Geisteskraft«, welche sich allein durch leibliche Organe äufsern und vervollkommnen kann. Ihre Differentierung erklärt sich aus drei Hemmungsarten. Diese treten der einen Grundkraft entgegen. Die erste Hemmung ist der Laut. Man mufs die Sprachbildung überhaupt als eine Erzeugung ansehen, in welcher die innere Idee, um sich zu manifestieren, eine Schwierigkeit zu überwinden hat. Diese ist der Laut und die Überwindung gelingt nicht immer in gleichem Grade.[4]

[1]) A. a. O. S. 68 u. 44.
[2]) Ebenda S. 67.
[3]) Ebenda S. 44.
[4]) Ebenda S. 99.

Der zweite Grund, der aber fördernd wirkt, (warum denn Hemmung?) ist die gesellschaftliche Entwicklung der Sprache, »wobei ich nicht nur an die engere Bedeutung des Wortes denke, sondern dieselbe recht weit fasse.«

Im allgemeinen ist STEINTHAL zuzustimmen, wenn er sagt, dafs man (den Antinomien, die HUMBOLDT für nötig und wegen unserer Natur für unbegreiflich hält, zu entgehen) den »metaphysischen Boden überhaupt, auf welchem HUMBOLDTS Dialektik den Boden findet, verlassen mufs«,[1] wenngleich nicht darin, dafs man jeglichen metaphysischen Boden verlassen und die Frage »allein auf das Gebiet der Psychologie hinüberspielen müsse«. —

Auf SCHELLING und HEYSE ist genügend, mit einigen kurzen Bemerkungen hinzuweisen. Ersterer stimmt mit HUMBOLDT darin überein, dafs die Sprache nicht stückweise, sondern als Ganzes organisch sei, der Geist sie geschaffen und als Ganzes gedacht habe.[2] Wir glauben zwar, sie blindlings entstehen zu sehen, können aber trotzdem die Absichtlichkeit ihrer Bildung nicht in Abrede stellen.[3] Wir begegnen hier wieder teleologischen Begründungen, von denen BACO sagt, sie gleichen einer geweihten Jungfrau, sind zwar schön, aber unfruchtbar. — Er geht aber darin über HUMBOLDT hinaus, dafs er unternimmt, das erzeugende Prinzip auch zu erklären.[4] Das auf folgende Weise.[5] Die Gesamtheit der Mythologie der Völker bildet den theogonischen, zwar nicht ursprünglichen, aber den Schöpfungsakt im Bewufstsein des Menschen; dieselben Potenzen — dasselbe Prinzip. Der ganze Prozefs ist vom Menschen unabhängig, doch wird er nur durch die Erzeugung von Vorstellungen verlaufen können.« Die schöpferische Potenz bemächtigt sich des Bewufstseins, ohne dafs dieses eine Ahnung davon hat. Die mythologischen Vorstellungen sind Erzeugnisse eines vormenschlichen Bewufstseins durch aufsernatürliche Inspiration, nur keine göttliche.[6] Die Zweckmäfsigkeit, die unergründliche Absichtlichkeit in der Bildung der Sprache bestimmt SCHELLING, sie als einen theogonischen Schöpfungsakt anzusehen, sie durch aufserordentliche Inspiration entstanden zu denken. Er benutzt Redewendungen, welche deutlich seine Verlegenheit um eine brauchbare Erklärung bemerkbar machen. Die Potenz, welche sich aus Gott loslöst, »ruhelos durch

---

[1]) Ursprung, S. 109.
[2]) Einleitung in die Mythologie, S. 51.
[3]) Ebenda S. 52.
[4]) STEINTHAL, Ursprung 82.
[5]) A. a. O. S. 123 u. 127.
[6]) Ebenda S. 209.

alle Mythologie hindurch gepeitscht wird,[1]) bedarf eines besonderen theogonischen Akts für das Bewufstsein des Menschen. Diesen deutet er als Inspiration. Sie ist zwar übernatürlich, aber nicht göttlich. Warum nicht?

Seine Behauptung, dafs dem Monotheismus die monosyllabistischen (chinesisch), dem Dytheismus die dysyllabistischen (semitischen), dem Polytheismus die entfesselten polysyllabistischen (japhetischen) Sprachen entsprechen, kann nur unter äufserstem Zwange belegt werden.[2])

Was Schelling in sprachphilosophischer Hinsicht über Humboldt hinaus geleistet hat, ist zu vager Natur, um andern als historischen Wert beanspruchen zu können. —

Heyse,[3]) der Hauptvertreter der Philosophie Hegels, lehrt: »Die Sprache ist nicht dem Menschen von Gott gegeben, sie ist nicht Werk des individuellen Geistes, des reflektierenden Verstandes, sie ist kein organisches Naturprodukt des Menschen, sondern Erzeugnis des allgemeinen objektiven Geistes, der menschlichen Vernunft in ihrem Naturzustande. Die Selbstentwicklung des bewufsten Geistes ist zu unterscheiden von der bewufsten, in sich selbst reflektierenden Thätigkeit des Subjekts. Kinder, die grofse Masse des Volks, üben Denken und Sprechen nur in Form einer natürlichen Funktion. Formell hat Sprechen den Charakter einer blofs organischen Funktion, dem Inhalt nach ist es Thätigkeit des selbstbewufsten Geistes. Die Sprache ist hervorgebracht vom bewufsten freien Geiste auf dem Wege natürlicher Entwicklung seines innersten Wesens selbst. Sie ist ein Naturerzeugnis des menschlichen Geistes, ihre Erzeugung geschieht mit Notwendigkeit ohne besonnene Absicht und klares Bewufstsein, aus innerem Instinkte des Geistes, also in Form einer organischen Naturthätigkeit: »Göttliches und Menschliches, Freiheit und Notwendigkeit fallen zusammen.«

Mit vollem Recht bemerkt Steinthal dem gegenüber,[4]) dafs, so wenig wie Humboldt und Schelling, Heyse das Problem gelöst hat. Wir sehen hier ein Konglomerat vieldeutiger, im Grunde nichtssagender Redewendungen.

Die Entwicklung der Sprache hält gleichen Schritt mit der Entwicklung des Geistes. Diesen Gedanken rechnet Steinthal Heyse als bedeutendes Verdienst an.[5]) Mir scheint ein Verdienst hier durch

---

[1]) Steinthal, Abrifs S. 87.
[2]) Ebenda S. 87.
[3]) System der Sprachwissenschaft.
[4]) Steinthal, Abrifs S. 91.
[5]) Ebenda.

die Art der Begründung sehr zweifelhaft zu sein. Ich sehe darin keine Hindeutung auf die Notwendigkeit der Psychologie zur Beantwortung der vorliegenden Frage. Das Wesen der Sprache ist ihm aus objektivem, nicht dem in sich reflektierenden subjektiven Geiste zu begreifen. Das Verhältnis zwischen beiden wird aber von Heyse so mythologisch aufgefafst, dafs ihm unmöglich das Bedürfnis nach der Psychologie kommen konnte.

Die genannten Gelehrten suchen durch ihre Metaphysik, die sehr ein mythologisches Gewand trägt, den Sprachursprung zu begreifen. Ein Gegensatz ist's, den sie sich vergeblich zu überbrücken bemühen: es gelingt ihnen nicht. Es ist der Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen, wie sie ihn auffassen des subjektiven und des objektiven Geistes, der im Grunde nichts ist, als eine Hypostasierung des anderen. Es ist der Gegensatz des Sprechens und der Sprache. Dabei wird das Verhältnis umgekehrt, man stellt letztere dem ersteren voran und sucht ein Kausalverhältnis zu konstruieren; das kann der Denker nicht und darum übernimmt es ein mythologisches Wesen für ihn. Wie ist das Eingreifen des objektiven Geistes auf den subjektiven zu begreifen? Nun, beide sind eigentlich dasselbe, aber wirkt dieses gleiche Wesen denn in zwei Formen? Warum schafft der objektive Geist sich selbst Schranken und Hemmungen? Die Nötigung dazu kann doch nur in ihm selber liegen. Man läfst sich den Widerspruch des absoluten Werdens gefallen oder fällt der Mythe in die Arme.

Wir erblicken in dem vergeblichen Bemühen nicht eine Hindeutung auf die Psychologie, sondern den negativen Hinweis darauf, den Widerspruch die Schwierigkeit im Gebiete des Psychophysischen zu suchen.

4. Gleich zu Beginn des berühmten Herderschen Erstlingswerks aus dem Jahre 1772[1]) finden wir das charakteristische Wort: »Schon als Tier hat der Mensch Sprache, — tönende Empfindung.«[2]) Er ist der Ansicht, dafs der Mensch sich aus einem tierischen Zustande, die menschliche Sprache aus einer tierischen sich entwickelt habe. Er sucht die Frage zu beantworten: Haben die Menschen, ihren Naturfähigkeiten überlassen, sich selber Sprache erfinden können? Ist die Frage zu bejahen, so ist die Sprache ein Erzeugnis, das durchaus innerhalb der menschlichen Natur liegt. Wir müssen es also aus der menschlichen Natur begreifen, haben nur nötig, das Wachstum dieser

[1]) Über den Ursprung der Sprache.
[2]) Ebenda S. 111.

Natur bis zum Moment des Hervortretens der Sprache zu beobachten; oder wir mufsten eine autonome That des Menschen annehmen, der Art, dafs ein momentanes Konzentrieren aller seiner Kräfte zu einem jähen Aufsprung geführt hätte, eine Ansicht, »die durch nichts ihre Berechtigung darthun kann.«[1])

Schon dem Ausdruck »Erfinden« begegnen Bedenken. Wollte man Erfindung annehmen, so spricht man dem Urmenschen eine Intelligenz zu, welche die unsere weit überragt.[2]) Die Ansicht, »welche die Sprache als Erfindung in dem Sinne betrachtet, als hätte das menschliche Geschlecht mit Überlegung unter mehreren Mitteln der Mitteilung dieses gewählt habe,«[3]) ist längst überwunden. Auch HERDER redet von dieser nicht. Die Vermutung, welche der Eingangssatz erwecken könnte, besteht nicht zu Recht. HERDER weist nicht den Ursprung der Menschen aus der Tiersprache nach, vielmehr zeichnet er mit scharfen Strichen den grofsen Unterschied zwischen Tier- und Menschennatur, behauptet eine Brücke zwischen beiden, welche nur die Vernunft ausfüllt.[4]) Eine Sprache allerdings giebt es, die Mensch und Tier gemein haben, die tönende Empfindung.[5]) Aber sie ist ihm nicht wesensgleich, — wie könnte sie es, da sie verschiedenartigen Wesen eigen ist — sie begegnen sich hier wie dort nur darin, dafs sie unmittelbares Naturgesetz ist,[6]) das aber bei verschiedenen Gattungen sich verschieden äufsert. »Der Laut der Empfindung ist das Naturgesetz einer empfindsamen Maschine.«[7]) Aus der Beobachtung, dafs »je schärfer die Sinne der Tiere und je wunderbarer ihre Kunstwerke sind, desto kleiner ist ihr Kreis, desto eigenartiger ihr Kunstwerk«,[8]) folgert HERDER sein Fundamentalgesetz der umgekehrten Proportion zwischen der niedern Extension ihrer Bewegungen, Nahrung, Erhaltung, Paarung, Erziehung, Gesellschaft — und ihren Trieben und Künsten;[9]) »je gröfser und vielseitiger ihre Sphäre, desto mehr sehen wir ihre Sinnlichkeit sich verteilen und schwächen«; »wenn aber Sinne und Vorstellung auf einen Punkt gerichtet sind, was kann anders daraus werden als Instinkt«. Demnach ist die Tiersprache »ein dunkles sinnliches Einverständnis einer Tiergattung unter

[1]) Vergl. STEINTHAL, Einleitung S. 86.
[2]) Ebenda S. 2.
[3]) H. LOTZE, Mikrokosmus, 4. Aufl. II, S. 224.
[4]) A. a. O. S. 29.
[5]) A. a. O. S. 7.
[6]) Ebenda.
[7]) A. a. O. S. 20.
[8]) A. a. O. S. 25.
[9]) A. a. O. S. 26.

einander über ihre Bestimmung im Kreise ihrer Wirkung.«[1]) Durch aller Sinne Pforten strömt die Welt auf den Menschen ein. Bei der Biene sehen wir die Sinnlichkeit auf einen engsten Kreis beschränkt. In welchem Mafse aber der Umfang der Sinnlichkeit zerstreuend wirkt, das beweist uns nichts deutlicher als das menschliche Kind, welches die Welt mühsam Schritt für Schritt erobern mufs. Aus der Konzentration der Sinnlichkeit auf ein engstes Gebiet mufs allerdings Instinkt werden. Die Lebensformen sind einfach, die psychischen Reihen kurz, denkbarst einfach konstruiert, fast alle gerade fortschreitend. Die tägliche Umgebung aber veranlafst eine stete Wiederholung derselben, furcht sie tiefer und tiefer. Sie sind einfachsten Verhältnissen entwachsen, darum auch ihnen angepafst — kurz, sie wirken mit der Präzision eines wohlgefügten Mechanismus. Freilich nur für den Umfang von Verhältnissen, für die derselbe ausreicht. Wehe, wenn diese anders, weiter werden: Der Mechanismus waltet blind und sein Segen wandelt sich in Verderben! — Man hält dem die Entwicklung entgegen. Der letzte Satz soll nur temporäre Verhältnisse zeichnen. Ich bitte, O. Flügel darüber zu vergleichen.[2]) Man wird ja schwerlich geneigt sein, einen künstlichen, wunderbaren Parallelismus zwischen dem Fortwachsen der äufseren Verhältnisse und der individuellen Vervollkommnung anzunehmen, eher einen Kausalnexus zu konstruieren, der entweder die Apriorität des einen der beiden Glieder des Verhältnisses oder ein reziprokes beider voraussetzt. Dieses Kausalverhältnis erfordert eine Auswahl durch den Zufall. Man scheint berechtigt, zu fragen, welchen Wert denn das Entstandene im Vergleich zu dem millionenreichen Vergangenen hat. Um noch ein »moralisches Schwänzchen« anzuhängen: die furchtbare Darwinsche Negation des Lebendigen kann nur mit einem Schein des Rechts bestehen innerhalb einer Weltansicht, der die Individuation nur Negation und Sünde, die einzige Position das »Unendliche«, »All-eine«, »Nirvana« ist, in das jenes zurücksinken mufs.

Je enger der Kreis der Wirksamkeit, desto klarer ist den einzelnen Wirkenden das zu Wirkende vorgezeichnet, desto eher ist auch eine Sprache möglich, die freilich nur »dunkles, sinnliches Einverständnis« zunächst zu sein braucht. Dasselbe ist instinktiver Natur. In der That wird ein schärferer Blick in allen Instinkthandlungen stets dieselben einfachen erregenden Verhältnisse erkennen können. Der Instinkt hat an dem psychophysischen Mechanismus des Menschen

[1]) A. a. S. 28.
[2]) Seelenleben der Tiere. S. 54.

ein Analogon; freilich nur ein Analogon. Es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen »der positiven Kraft, welche hier als Vernunft«, dort als Instinkt wirkt; denn bei dem Menschen schuf die Freiheit der Bethätigung die Bahnen welche der Schöpfer dem Tiere fügte und sie an bestimmte Verhältnisse band. Beim Menschen sehen wir also die gänzliche Bestimmung seiner denkenden Kraft im »Verhältnis seiner Sinnlichkeit und Triebe.« [1])

Die Freiheit äufsert sich in der Besonnenheit. Aus der Welt der Empfindungen hebt der Mensch eine besonnen heraus. Diese Besonnenheit ist »Wort der Seele«, das erste Merkmal der Besinnung war Wort der Seele. Mit ihm ist die menschliche Sprache erfunden.[2]) (Bsp. vom blökenden Schaf.)

Es ist ein Vorzug HERDERS, dafs er, wenngleich nicht mit gröfster Entschiedenheit, auf die Bedeutung der Psychologie für den Ursprung der Sprache hinweist. »HERDERS Verdienst liegt unbestritten darin, dem Ursprung der Sprache die richtige Stelle angewiesen zu haben. Die Sprache ist nicht eine von aufsen an den Menschen kommende Erfindung, sondern sie gehört dem Wesen des Menschen als »solchem an, ist Charakter seines Geschlechts«, »Naturgabe«. Es gehört »zur ganzen Einrichtung seiner Kräfte«, dafs er Sprache gebraucht. Er irrt auch nicht einmal darin, wenn er diesen Charakter des Menschen in der Besonnenheit sieht, aber es hat diese als fertig vorausgesetzt, ohne daran zu denken, dafs, weil sie mit der Sprache identisch ist, sie auch erst mit der Sprache entsteht, nicht aber Sprache schafft. Darum herrscht auch noch bei HERDER die alte Ansicht, das Wort sei blofs Zeichen. Die Sprache bleibt auch bei ihm ein totes Mittel zur Wiedererkennung der Dinge durch Merkmale.« [3]) Wir sind aber an eine noch klaffendere Lücke in HERDERS Ausführung getreten. Es geht an dem Kardinalpunkte schweigend vorüber, zeigt nicht, wie die Besonnenheit Sprache erzeugt. Dieses Wie ist doch ohne Zweifel damit nicht erklärt, dafs Besonnenheit und Sprache für identisch erklärt werden, oder indem man mit PLATNER behauptet:[4]) »Jede Empfindung ist schon in der Phantasie, d. h. vor ihrem wirklichen Ausbruch ein Laut, und alle Empfindungen im stärkeren Ausbruch sind Töne.« HERDER hätte das Wachsen der Besonnenheit zur Sprache aufzeigen müssen. — Diese Lücke läfst Raum für die Psychologie in voller Breite.

---

[1]) HERDER a. a. O. S. 35.

[2]) Ders. ebd. S. 41.

[3]) STEINTHAL, a. a. S. 32.

[4]) Philosophische Aphorismen I, § 486.

Auch das Tier hebt, vielleicht noch stärker als der Mensch, durch Besonnenheit eine Empfindung heraus und verknüpft sie mit einem Laut; trotzdem entsteht nicht Lautsprache. Offenbar darf die Besonnenheit nicht als alleinige Ursache der Sprache hingestellt werden — oder sollte gerade die erstarrte tierische Besonnenheit die Sprachbildung verhindern?

. Herder betrachtet als wesentlichen Unterschied zwischen Mensch und Tier den verschiedenen Umfang der Sinnlichkeit. Dieser geringe Umfang läfst bei dem Tiere keine Besonnenheit aufkommen, gewährt nur dem Instinkt Raum. Dieses aber schafft keine Sprache, denn sie fällt nicht in sein Bereich.

III Der anthropologische Standpunkt

1. Dieser sucht die Frage allein vom Menschen aus zu beantworten, ohne Rücksicht auf irgend welche aufser ihm liegende Bestimmung. Der streng physiologische Standpunkt urteilt vom Organismus aus. Er hat ein besonderes Interesse daran, zu zeigen, wie die Sprache, gleich allem Geistigen nichts ist, als eine Funktion des Organs; sie ist in ihren verschiedenen Entwicklungsstufen von der Vollkommenheit des materiellen Baues durchaus abhängig. Er betrachtet die Entwicklung der Wesen, beleuchtet das Verhältnis zwischen Mensch und Tier, über das bei Herder Andeutungen zu finden sind.

»Man darf nicht zweifeln, dafs gewisse Tiere die Fähigkeit für artikulierte Laute haben.«[1]) Raben, besonders Papageien sind im stande, fast jeden Laut zu sprechen — und es fehlt mitunter nicht das geistige Band. Der Geist und mit ihm die Sprache, meint Max Müller,[2]) ist die hohe Schranke zwischen Mensch und Tier, der Geist, der sich in der Sprache offenbart. Ohne Geist keine Sprache, genauer, ohne einen bestimmten Grad geistiger Entwicklung keine Sprache. »Genau an dem Orte, wo der Mensch sich von der Tierwelt lostrennt, bei dem ersten Aufblitzen der Vernunft, als der Offenbarung des Lichts in uns finden wir die wahre Geburtsstätte der Sprache.«[3]) Manche Tiere können sprechen, aber nur der Mensch hat Sprache.

Max Müller ist ein ernster Gegner des physiologisch-anthropologischen Standpunkts. Er führt Gesichtspunkte an, die sich zwar aus dem Vergleich zwischen Mensch und Tier ergeben, sie beweisen

---

[1]) Max Müller, Vorlesungen S. 299.
[2]) Ebenda S. 309.
[3]) Ebenda S. 326.

aber nicht, dafs es keine Tiersprache giebt, dafs Tiere nicht befähigt sind, sich innerhalb gewisser Grenzen untereinander zu verständigen. Aber dafs die Tiersprache, welcher Art sie auch sei, mit der menschlichen ganz unvergleichlich ist, dafs sie ihr an Vollkommenheit weder nahe noch gleich kommt, das deuten sie unzweifelhaft an. Das Plappern des Papageis ist die unvollkommenste Tiersprache, die es geben kann; wir haben es durchaus nicht in dem Sinne zu würdigen, als ob sprachlich der Papagei auf einer höheren Entwicklungsstufe stehe, als ob man ihm gar ein Grenzgebiet zwischen Mensch und Tier anweisen dürfe — man müfste dann erst nachweisen, dafs er auch geistig auf dieser Höhe steht. Allerdings aber liefert uns der Vogel ein interessantes Beispiel, wie weit ein glücklich organisierter Sprechmechanismus unter günstigen Bedingungen sich entfalten kann, aber auch zugleich dafür, dafs ohne menschlichen Geist keine menschliche Sprache möglich ist.

2. Anders scheint die Sache sich zu gestalten, wenn wir sie im Sinne Darwins und seiner Nachfolger, soweit sie hier in Frage kommen, von dem Gesichtspunkte der Entwicklung aus betrachten.[1])

Darwin meint, man könne »nicht daran zweifeln, dafs die Sprache ihren Ursprung der Nachahmung und den durch Zeichen und Gesten unterstützten Modifikationen des instruktiven Aufrufs der Menschen verdankt«, und meint, irgend ein gescheiter Affe sei auf die Nachahmung verfallen (Stimme des Feindes). Doch sagt er selbst: »Die Bemerkungen, welche ich hier gemacht habe, haben nur wenig Bedeutung.« — Darwin läfst die Wurzeln unserer Sprache durch einen Affen schaffen. Aber »Nachahmen ist noch nicht Sprechen«, bemerkt Steinthal[2]) mit vollem Rechte. Eine Nachahmung durch einen Affen — und wäre er der gescheiteste, kann niemals den Ursprung der menschlichen Sprache abgeben; denn »die Entwicklung des Sprechens erfordert eine Intelligenz, welche die des höchstentwickelten Tieres weit überragt.« »Der Mensch ist eben nie Tier, wäre er das, so würde er nie Mensch werden.«[3]) Die Intelligenz ist hier der springende Punkt, und wenn empirisch nicht nachgewiesen werden kann, dafs die tierische — wenn man von einer solchen reden will, — eine derartige Steigerung erfahren kann, dafs sie der menschlichen

[1]) Abstammung des Menschen, S. 45—52. — Lazarus Geiger, Ursprung und Entstehung der menschl. Spr. u. Ver. 1866. — Derselbe, Der Ursprung der Sprache 1865. — G. Jäger, Ausland 1867 No. 42: Über d. Urspr. d. menschl. Sprache. — Romanes, Entwicklungsgesch. d. menschl. Geistes.

[2]) Über den Urspr. d. Spr. 4. Aufl. S. 249.

[3]) Werber, Die Entstehung der menschl. Sprache 1871, S. 5.

gleichkommt, oder umgekehrt, die menschliche aus der tierischen hervorgegangen ist, so wird man auch nicht die Entwicklung der Menschen- aus der Tiersprache nachweisen können. Dieser Beweis kann schon um deswillen nicht erbracht werden, weil das biogenetische Gesetz der Parallelität der Phylo- und Ontogenese allein auf organischen Formationen beruht, deren Leben längst entschwunden ist. Nur Bethätigung ist fliefsend und vermag den Übergang zu zeigen: Wer dem Toten Leben einzuhauchen im stande wäre, und nur der —, würde empirisch über das Gesetz der Entwicklung belehrt werden, so bleibt es hypothetisch, der Schlufs von dem Organ auf das Leben, welches dasselbe verwandte, ist vage. Das Organ ist zweckmäfsig, seinem Zweck entsprechend, aber einerseits ist gerade der Sprachmechanismus so fein und kompliziert gebaut und in den Überresten nur in den aller rohesten Überresten angedeutet, andererseits ist die Reihe, in der die Fossile nach der Vollkommenheit geordnet worden, durchaus willkürlich.

3. Sehen wir zu, wie Jäger versucht, zwischen Tier- und Menschensprache eine Brücke zu schlagen. Arg ist, dafs gerade das Tier, welches dem Menschen am nächsten zu stehen scheint, der Affe, stumm ist. — Jäger weist auf die mannigfaltigste Stimmfähigkeit der Vögel hin. Was sie äufsern ist die Empfindung des Wohlbehagens und der Wollust zur Zeit der geschlechtlichen Erregung. Somit ist das erste und allgemeinste Element der Tiersprache ein Empfindungslaut.[1] Aber nicht lange, so wird dieser, wie der Paarungsruf beweist, ein Verständigungsmittel. Der Paarungsruf bildet den Ausgangspunkt der Sprache. Den Beweis dafür erblickt Jäger darin, dafs Stimm- und Geschlechtswerkzeuge sich gleichzeitig entwickeln. Von diesem Ausgangspunkt aus gestaltet sich die Fortentwicklung folgendermafsen:[2] Der Empfindungslaut gewinnt demonstrativen Charakter. Wir erfahren, dafs der Angstruf der Amsel den Spatz schreckt etc. Auch Steinthal gesteht zu, dafs »die Empfindungslaute der Tiere entsprechen teils dem Gesang, teils den Interjektionen der Menschen.« — Ein weiterer Fortschritt zeigt sich in der Lautnachahmung, die allerdings nur selten vorkommt. Kein Vogel benutzt sie zur Verständigung, sie ist nur Ausdruck allgemeinen Lustgefühls.

Also: Die Lautsprache der Tiere weist Interjektionen und Onomatopoetika auf. Die ersteren, unter denen der Paarungsruf obenan steht, kommen sehr allgemein vor; zur Onomatopoi haben es nur

---

[1]) A. a. O., S. 225.
[2]) Ebenda S. 226.

wenige physisch und psychisch begabte Vögel gebracht. (Grasmücke, Spottvögel, Papagei.) Als Verständigungsmittel werden Onomatopoetika wohl deshalb nicht gebraucht, weil sie »Gemütsruhe« zu ihrer Bildung voraussetzen.[1] (Schlufs folgt)

Der Neukantianismus gegen Herbarts Pädagogik

Von

Prof. Dr. Otto Willmann (Prag)

In der Schrift »Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, acht Vorträge gehalten in Marburger Ferienkursen«, Stuttgart, Frommann, 1899, eröffnet Prof. Dr. Paul Natorp eine Polemik gegen Herbarts Pädagogik, wobei er Pestalozzi als Fufspunkt nimmt, zugleich aber, da er den Angriff auf die Ethik ausdehnt, Kants Moral als Waffe verwendet.

Herbarts Ethik ist vielfach angegriffen worden, und die Polemiken dagegen, wie die Apologieen dafür dürften seit Trendelenburgs Kritik in den Abhandlungen der Berliner Akademie 1856 ein stattliches Konvolut bilden. Dieser Denker hatte Herbarts Ideenlehre an der Ethik der Alten gemessen, wozu ihm der bleibende Wert und die historische Bedeutung dieser berechtigten; der kantische Standpunkt, den Natorp bei seiner Kritik einnimmt, entbehrt solcher Vorzüge durchaus. Es giebt kaum ein zweites Moralsystem, das so sehr ein Kind seiner Zeit gewesen wäre und den Erkenntnisschatz des Gebietes so wenig bereichert hätte, wie die kantische Moral. Sie ist das Produkt einer ungemessen nach Unabhängigkeit strebenden Zeit, die reife Frucht der Aufklärung, die mit aller Autorität und allem Überlieferten zu brechen sich unterfing. Natorp charakterisiert sie ganz wohl mit den Worten: »Der Kerngedanke der Ethik Kants, zugleich das, woran Herbart hauptsächlich Anstofs nimmt, ist der Gedanke der Autonomie des Willens: Der Wille des Menschen, sofern er sittlich ist, wird nicht ursprünglich bestimmt, darf sich nicht ursprünglich bestimmen lassen durch irgend ein ihm selbst äufserliches, fremdes Gesetz, durch ein von aufsen an ihn ergehendes Gebot, nenne es sich nun ein menschliches oder göttliches.«[2] Der Wille, lehrte Kant, wird nicht gut dadurch, dafs er das Gute ergreift, sondern er macht das gut, was er ergreift; der Mensch ist sich selbst Gesetz,

---

[1] Ausland 395 ff.

[2] Herbart, Pestalozzi etc. S. 19.

nur das gilt, was aus ihm selber kommt; was mit dem Anspruche, zu gebieten, an ihn herantritt, macht seinen Willen heteronom, seinem eigenen Gesetz entfremdet.

Es bedarf nicht viel Scharfsinn, um zu erkennen, dafs Kant damit berechtigte Forderungen an den Sittlich-handelnden: Die Selbstthätigkeit und die Verinnerlichung des Gesetzes bis zum Widersinn hinaufschraubt, indem er sie zur Selbstgesetzgebung erhöht. Der Echtsittliche identifiziert sich mit dem Gesetze, der kantische Tugendheld identifiziert das Gesetz mit sich.[1] Damit wird aber die Sittlichkeit zur Selbstherrlichkeit gemacht, dem egoistischen Triebe ausgeliefert und so in ihr Gegenteil verkehrt.

Heute ist das Verständnis dafür, dafs sich Autonomie und Sittlichkeit ausschliefsen, durch die Konsequenzen, die Friedrich Nietzsche aus Kants Moral zog, und die sie ad absurdum führen, angebahnt. Er entwirft mit psychologischem Blicke ein glänzendes Bild des Autonomen, in welchem die Sittlichkeit als ein fremdartiges Element mit Recht beseitigt erscheint: »Die reifste Frucht am Baume der Societät und Sittlichkeit ist das souveräne Individuum, das nur sich selbst gleiche, das von der Sittlichkeit der Sitte wieder losgekommene, das autonome übersittliche Individuum (denn autonom und sittlich schliefst sich aus), kurz der Mensch des eigenen unabhängigen Willens ... und in ihm ein stolzes in allen Muskeln zuckendes Bewufstsein davon, was da endlich errungen und in ihm leibhaft geworden ist, ein eigentliches Rechts- und Freiheitsbewufstsein, ein Vollendungsgefühl des Menschen überhaupt.«[2] Wie Kant seinem Tugendhelden, so wahrt auch Nietzsche seinem Übermenschen eine Art Pflichtgefühl: »Wir Immoralisten sind in ein strenges Garn und Hemd von Pflichten eingesponnen und können da nicht heraus — darin sind auch wir Menschen der Pflicht.«[3] Wie Kant sagt sich aber auch Nietzsche, dafs dieses stolze Bild das Menschenwesen mit seinen Rätseln und Abgründen doch nicht so ganz getreu wiedergiebt: Kant zog zur Ergänzung »das radikale Böse« heran, und Nietzsche spricht von einem »Labyrinth, in das sich der starke Geist begiebt ... wo er sich verirrt, vereinsamt und stückweise von irgendeinem Höhlenminotaurus des Gewissens zerrissen wird.«[4]

Was uns heute in das wahre Wesen des kantischen Autonomismus

---

[1]) Vergl. des Verfassers Geschichte des Idealismus III, S. 465 f.
[2]) Zur Genealogie der Moral. 3. Aufl. 1894, S. 62.
[3]) Jenseits von gut und böse. 6. Aufl. 1896, S. 181.
[4]) Daselbst S. 49.

Einblick giebt und ihn als die Verirrung einer Zeit der Verwirrung erkennen läſst, konnte Herbart noch unmöglich ganz überblicken, und wir werden von ihm keine bis zur Wurzel des Irrtums vordringende Kritik erwarten können. Was er aber bietet, ist wertvoll genug und ein Zeugnis seines gesunden Sinnes und scharfen psychologischen Blickes. Er erkannte, daſs im Sittlichhandelnden nicht ein gebietender Wille einem ihm unterzuordenden Begehren gegenübertritt, sondern die Einsicht in das Gute, und ebenso daſs das autonome Wollen unvermeidlich in eine unverbundene Reihe von Willkürakten zerfallen müſste, die ebensowohl das eigene sittliche Handeln, als die Einfluſsnahme auf das Handeln und Wollen anderer ausschlieſst. Diese Anschauungen führten ihn einerseits zu seiner Ideenlehre und andererseits zu der, seine Ethik und Pädagogik wie ein roter Faden durchziehenden Polemik gegen die »transzendentale Freiheit«. Bei der Konzeption der Ideenlehre wirken wesentlich pädagogische Erwägungen, aber nicht minder platonische Studien mit. In seiner Abhandlung »Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung« vom Jahre 1804 legt Herbart dar, daſs die Einsicht in das Gute im Zöglinge zu bilden sei durch Veranlassung von Urteilen für Gutes, Rechtes und Schönes, wie es Geschichte, Leben und Natur darbieten und wie es sich unter gewisse grundlegende Akkorde der inneren Regungen in den Ideen zusammenordnet; mit Platon aber findet Herbart »das reelle Zentrum der Ideen« in Gott, und ihre Verzweigung in der Welt, wo sie der Unterricht herauszuarbeiten hat.

Hier hätte nun Herbart noch einen Schritt weiter gehen und die Ideen als Gesetze fassen sollen, womit der von Kant subjektivierte Gesetzesbegriff wieder hergestellt worden wäre; ebenso hätte er sich den sozialen Zug von Platons Pädagogik aneignen sollen, dem er hier so nahe war, wobei er auch das Gute als einen realen Denk- und Willensinhalt zu fassen veranlaſst worden wäre. Daſs er beides nicht gethan, mag man tadeln, aber ihn durch die nichtigen kantischen Aufstellungen, die er mit richtiger Einsicht vermied, rektifizieren wollen, wie es Natorp thut, ist ein seltsames Unternehmen, ein wunderlicher Anachronismus.

Eine Pädagogik Kants läſst sich ja der Herbarts schon darum nicht entgegenstellen, weil es keine solche giebt und geben kann. Die moralische Bildung beruht auf der Verinnerlichung des dem Zögling von auſsen kommenden Gesetzes, und eine solche ist bei Kant ausgeschlossen, da das Gesetz nur von Innen kommen darf; die Umsetzung heteronomer Motive in autonome ist bei ihm ganz undenkbar;

alles Gehorchen würde den Zögling an seiner Bestimmung, sich selbst zu gebieten, nur irre machen können. In diesem Sinne fordert auch Fichte in seiner kantischen Periode, die Erziehung dürfe dem »Selbstbestimmungsrechte« des Zöglings in keiner Weise zu nahe treten.

Als Fichte aber in seiner patriotischen Periode mit der Pädagogik Ernst machte, warf er derartiges sogleich über Bord und erklärte es für ungenügend, den Sittlichwerdenden »nur anzureden«, verlangt vielmehr determinierendes Eingreifen, stramme Zucht in militärischen Erziehungshäusern, das entgegengesetzte Extrem — man könnte es die transzendentale Unfreiheit nennen — dem Herbart ebenso energisch entgegentrat, wie dem des Autonomismus.[1])

Fichte hatte dabei auf Pestalozzi hingewiesen und in dem Gedankenkreise des schweizer Pädagogen treiben ebenfalls beide Extreme um. Bald fordert er für die Bildung »gänzliche Spontaneität von ihrer anschaulichen Grundlage an«,[2]) bald ist er stolz darauf, den Unterricht so zu mechanisieren, dafs jeder »Schulknecht« die Maschine bedienen kann. Bald ist ihm die Erziehung ein mütterliches Hegen und Pflegen der jungen Menschenpflanze im Geiste der Weisheit der Vorfahren, bald ein rasselnder Apparat, in dem die »psychologischen Reihenfolgen« ablaufen; ja in der Schrift »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« schiebt sich ihm beides derart in einander, dafs hier die schlichte Bauernfrau mit dem mechanisierenden Lehrkünstler zusammenfällt. Dafs ihn dabei eine edle Gesinnung und Ahnungen des Richtigen leiteten, ist aufser Frage, aber seine Unklarheit und Hilflosigkeit bedurfte, wo sich irgend etwas Brauchbares ergeben sollte, starker Nachhilfe. Es ist dafür bezeichnend, wie Karl Ritter pestalozzische Anregungen ausgestaltete. Die Forderung, den bunten geographischen Lehrstoff in »notwendige Reihenfolgen« zu bringen, gab ihm einen mächtigen Antrieb; was aber bei Pestalozzi dafür geschah, erkannte er als völlig ungenügend: Memorieren alphabetisch geordneter Ortsnamen, wobei der ähnliche Klang der Namen die Brücke von einem zum andern bilden sollte. In Ifferten begnügte man sich eben mit »psychologischen Reihenfolgen«, Ritter aber schritt zu notwendigen Reihenfolgen in der Sache vor, und dies brachte ihn auf die Bahn der Reform der Geographie. Auch Herbart hat pestalozzische Ahnungen zu Gedanken gestaltet; das ABC der Anschauung auf Grund des Vierecks wird, von ihm auf das Dreieck gestellt, erst ein wirklicher Lehrgang; der unklaren Forderung, allen Unterricht nach Art des

[1]) Päd. Schriften hrsg. von Willmann, II, S. 203 f.
[2]) Natorp, S. 103.

ABC auf kombinierbare Elemente zu bauen, giebt Herbart ebenfalls eine annehmbare, verständliche Fassung, wenn er sie zu kombinatorischer Synthesis ausbildet.[1])

Wenn darin, wie in zahlreichen andern Punkten Herbart dem schweizer Pädagogen weitaus überlegen erscheint, so verlangt die Billigkeit, dafs man in anderem Betracht Pestalozzi ein Mehr zuerkennt. Seine ganze Tendenz auf Volksbildung, auf Vorbereitung der gewerblichen Bildung durch die allgemeinen Elemente, auf Verbindung von Haus, Schule und Leben, kommt bei Herbart nicht zum Austrage: es ist aber unbillig derartiges gegen Herbart zu kehren, wie es Natorp thut. Er verfährt dabei höchst parteiisch: den pestalozzischen Intuitionen — Gedanken kann man sie vielfach nicht nennen — kommt er mit Deutungen in melius und Ergänzungen freundlich entgegen und leiht ihnen moderne Ausdrücke; bei der Kritik Herbarts aber wird nie gefragt, was er wollte, anstrebte, im Auge hatte, sondern nur der Defekt beleuchtet, den er aufweist oder aufweisen soll.

Manche Ausstellungen Natorps sind sachlich richtig, aber übertreiben Herbarts Mängel. So die Kritik seiner Auffassung des Willens, welche recht hat in dem Tadel, dafs der Wille bei Herbart nicht als ursprüngliche psychische Funktion gefafst wird, aber welche die Impulse verkennt, die Herbart aus seiner einseitigen Auffassung für die Pädagogik erhielt. Es gilt hier das aristotelische: Falsches kann richtige Schlüsse ergeben. Herbart will dem Vorstellen das Wollen abgewinnen mit Unterschätzung der Verschiedenheit beider Funktionen, dazu untersucht er alle Bindeglieder beider und bereichert die Pädagogik mit bis dahin nicht gewürdigten Begriffen: Interesse, Aufmerken, Apperzeption, Gedankenkreis. Zumal der letztere Begriff behält seinen vollen Wert, auch wenn man den Gedankenkreis in weit geringerem Mafse als Faktor des Charakters anschlägt als Herbart. Wie oft überschätzt aber ein Finder seinen Fund; ein Verständiger wird ihm den Fund danken, das Überschätzen auf sich beruhen lassen.

Schlägt man das Brauchbare bei Pestalozzi noch so hoch an für die Berichtigung von Herbarts Pädagogik, so bleibt doch ein Zurücklenken zu jenem völlig ausgeschlossen, da bei ihm erst recht das Richtige mit Falschem und geradezu Beirrendem verwachsen ist. Derart ist jener Autonomismus, der ein Ferment bei Pestalozzi bildet und uns von seinem neuesten Verehrer gerade als das Beste an ihm angepriesen wird. Ihn hat schon Herder mit kräftigen Worten von der Schwelle der Schule weggewiesen: »Nachachtung verlangt das Gesetz, nicht

[1]) Päd. Schr. I, S. 422 f.

spekulativ stolze Achtung, weil ich es mir und der ganzen Natur gebe... Kein Moralprinzip ist unlauterer als die anmafsend stolze Selbstachtung... Welcher Vater, jeder frage sich selbst, wünscht, dafs sein Sohn ein Autonom kritischer Art werde!«[1])

Am Eingange seines Buches erklärt Natorp, er könne nur über die theoretischen Grundlagen als Fachmann mitsprechen, »praktische Pädagogik läfst sich mit wahrer Frucht nur betreiben in unmittelbarer Verbindung mit der Praxis.« (S. 1.) Wir meinen: theoretische ebenfalls; sie will ebensowohl in der Schulstube, wie in der Studierstube betrieben werden. Dafs dies bei Herbart geschehen ist, giebt ihm seine Bedeutung, nicht, dafs er, wie es S. 6 heifst, »die grofse Kunst zu imponieren versteht.«[2]) Im Namen der Theorie und der Praxis aber ist abzulehnen, was der Neukantianismus zum Ersatz oder auch nur zur Verbesserung der herbartischen Pädagogik anbietet.[3])

---

[1]) Weiteres Geschichte des Idealismus, III, S. 622 f.

[2]) Wenn dies wahr wäre, wenn das Geheimnis der Wirkung Herbarts wesentlich »in dem Ton seines Auftretens, in der Art des Vortrags, in der Kunst des Imponierens« läge, dann wäre es geradezu ein Wunder zu nennen, dafs diese Wirkung von Jahrzehnt zu Jahrzehnt an Stärke gewonnen hat, so dafs sie am Ende des Jahrhunderts sich weit kräftiger erweist, als am Beginn. Nein, das Geheimnis liegt ganz wo anders: In der Reinheit und Idealität der ethischen Gesinnung, die das Ganze durchdringt, in der Nüchternheit und Klarheit der psychologischen Forschung, in der Folgerichtigkeit der didaktisch-methodischen Durcharbeitung mit Beziehung auf die verschiedenen Stoffgebiete. Der Lehrer, der Herbart folgt, fühlt die nachhaltige Wärme einer edlen Persönlichkeit, die ihn auf einen hohen Standpunkt seines Erziehergeschäfts hinaufhebt, und gewinnt andrerseits doch sichern Boden unter seinen Füfsen bei den einzelnen Schritten seiner unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit. Ein grofser und freier Blick und ein gründliches Eingehen auf alle Einzelheiten der täglichen Kleinarbeit ist bei Herbart zu finden. Wer kann dem Lehrer das sonst gewähren? In der Sache also liegt das Geheimnis, nicht in der Form, so klassisch sie auch ist. Unserem Volk kann es nur dienlich sein, wenn unsere Lehrer und Erzieher sich auf den Weg stellen, der von Comenius durch Pestalozzi hindurch zu Herbart geführt hat, der nun den fruchtbaren gemeinsamen Beziehungspunkt für die wissenschaftliche und praktische Arbeit auf dem Felde der Erziehung giebt, von wo aus wir weiter arbeiten. Hierin lassen wir uns nicht beirren, nicht Herbarts oder sonst eines Namens wegen, sondern um unseres Volkes willen. Eine ausführliche Beurteilung der Natorpschen Schrift: Pestalozzi, Herbart etc. ist in Vorbereitung. (W. Rein.)

[3]) Eine eingehende Kritik des Natorpschen Buches »Sozialpädagogik« (Stuttgart 1899) wird von Herrn Prof. Willmann-Prag im 31. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik erscheinen. (D. H.)

Die psychologischen Grundlagen des Lehrens

Von

Dr. phil. Jos. Geyser in Bonn

(Schlufs)

Für den Unterricht besitzt die eben erwähnte Thatsache nicht geringe Bedeutung, indem sie den Lehrer vor einem Mifsgriff bewahrt. Der Lehrer mufs die innere Bewufstseinsbewegung der Schüler nach Möglichkeit voraussehen und im Unterricht verwerten. Um das aber zu thun, mufs der Lehrer vor allen Dingen den Umstand beachten, dafs bei ihm die Bewufstseinsbewegung naturgemäfs ganz anders verlaufen mufs als beim Schüler. Der Lehrer selbst beherrscht den Stoff, den er vorträgt; die Erfahrungsassociationen, die sich bei seinem eigenen Lernen zwischen den geeigneten Vorstellungen gebildet haben, sind jetzt in ihm thätig und machen, dafs sich in ihm mühelos und ohne Abschweife die richtige Vorstellungsbewegung vollzieht. Der Schüler soll aber diese Sache erst lernen, soll also die betreffenden Erfahrungsassociationen erst knüpfen. Dazu kommt, dafs der Erfahrungskreis des Schülers notwendig überhaupt ein anderer und viel engerer als der des Lehrers ist, und dafs folglich beide durch dieselben Vorstellungen zu ganz entgegengesetzten Vorstellungen weitergeführt werden können. Dann sind im Lernenden, um Verständnis einer Sache zu erlangen, weit mehr vermittelnde Zwischenvorstellungen nötig, als im Lehrer, bei dem infolge der Übung viele Zwischenglieder nicht mehr selbständig Bewufstsein und Beachtung erlangen. Erwägt man alle diese Verschiedenheiten, die sich naturgemäfs zwischen der Bewufstseinsbewegung im Lernenden und Lehrenden finden müssen, so ist es klar, dafs der Lehrer wohl kaum einen gröfseren Mifsgriff begehen könnte, als wenn er den Standpunkt der Schüler wenigstens praktisch für identisch mit seinem eigenen Standpunkt hielte.[1] Man darf es darum als eine goldene Regel eines erfolgreichen Unterrichtens bezeichnen, wenn man dem Lehrer sagt: Willst du ein guter Lehrer sein,

[1] Hierher gehört besonders, dafs je unentwickelter ein Bewufstsein noch ist, ihm übertragene oder metaphorische Wortvorstellungen fremder sind; die Kinder verbinden mit den Worten immer den ihnen geläufigen eigentlichen Sinn. Auch Vorstellungen, die auf blofsen Analogieen beruhen, können erst von reiferen Lernenden verstanden werden.

so werde selbst wieder Schüler, d. h. so versetze dich ganz und gar in die innere Lage deiner Schüler und suche von dieser aus die richtige Bewufstseinsbewegung zu leiten; so wirst du erreichen, dafs deine Schüler nicht sowohl von dir belehrt werden, als von dir angeleitet sich selbst belehren. Wenn es dem Lehrer nicht gelingen sollte, sich aus eigener Überlegung in die Verfassung der Schüler zu versetzen, so mufs er sich durch geeignete Fragen von den Vorstellungs-Kreisen und -Bewegungen der Schüler Kenntnis zu verschaffen suchen. Sonst möchte er wohl manchmal ausrufen müssen: Operam et oleum perdidi.

Für den Verlauf der Bewufstseinsbewegung ist neben den schon geschilderten Umständen in dritter Linie noch der Umstand von grofser Wichtigkeit, dafs wenn verschiedene gleichzeitige innere und äufsere Bewufstseinserregungen ein gleiches oder ähnliches Element gemeinsam haben, sie sich in Bezug auf dieses gemeinsame Element gegenseitig verstärken und demselben im besondern Mafse Bewufstsein und Aufmerksamkeit verschaffen. Dabei ist es nicht immer der Fall, dafs die so verstärkten Elemente selbständig Beachtung finden; es kann dies geschehen; nicht selten verraten sie sich aber nur durch jenen Bewufstseinsinhalt, zu dem sie das Bewufstsein von der ersten beachteten Vorstellung zur zweiten beachteten Vorstellung geführt haben. Eine Reihe von Beispielen wird den Sinn dieser Sätze klar machen und zugleich zeigen, welche Bedeutung der Unterricht dieser psychischen Thatsache, namentlich als Fehlerquelle, beilegen mufs.

Der Schüler hatte einst den Übungssatz zu übersetzen: Aves cantando aures nostras delectant. Er giebt ohne alles Stocken diesen Satz so wieder: Die Vögel erfreuen durch Singen unsere Ochsen. Ich frage mich nun: Wie kam im Schüler diese Bewufstseinsbewegung zustande? Der Ochs, so hat der Schüler gelernt, heifst taurus; es besteht also zwischen taurus und Ochs in ihm eine Erfahrungsassociation. Ferner besteht aber auch zwischen aures und tauros eine Ähnlichkeitsassociation. Diese letztere wirkte nun zuerst, brachte tauros zum Anklingen, erregte die Erfahrungsassociation dieses letzteren Wortes und führte so das Bewufstsein des Schülers zur Vorstellung Ochsen. Die Sache ist aber gewifs noch komplizierter gewesen. Es ist anzunehmen, dafs die gemeinsame Silbe aur die Erfahrungsassociationen sowohl von aures wie von tauros erregte und so das Bewufstsein sowohl zur Vorstellung Ohren wie Ochsen hinleitete. Nun sind aber auch diese beiden Vorstellungen durch Ähnlichkeit verbunden und bieten daher ebenfalls die Gefahr einer Verwechslung. Dafs nun aus diesen verschiedenen Erregungen schliefslich die Vor-

stellung Ochsen die Überhand gewonnen, ist jedenfalls dem Umstande zuzuschreiben, dafs die Übersetzung der ersten Worte, nämlich »der singenden Vögel« das sinnliche Anschauungsvermögen des Übersetzers zur Bildung von Tiervorstellungen drängte; dadurch wurde natürlich die Fähigkeit der Vorstellung Ochs sich im Bewufstsein Geltung zu verschaffen der Vorstellung Ohr gegenüber erhöht.[1])

Beispiele, wo Teile verschiedener Erregungen sich gegenseitig in ihrer psychischen Wirksamkeit verstärkten, stehen mir eine grofse Anzahl zur Verfügung. Bald sind die sich verstärkenden Teile am Anfang, bald in der Mitte oder am Ende einer ganzen Erregung, bald beruhen sie auf den Erregungen erster Instanz, bald auf solchen zweiter Instanz, bald auf beiden zugleich; bald finden sie sich infolge von Flüchtigkeit zusammen, bald wieder trotz und sogar infolge von guter Überlegung. Mögen einige wenige Fälle als Beispiel dienen.

Vor wenigen Tagen hatte der Schüler das Wort »bei« (apud) gelernt. Nun fragte ich ihn zufällig, was b e i hiefse; die Antwort war p u d o r. Ohne Zweifel eine merkwürdige Antwort. Doch sie ist verständlich. Bei und Scheu enthalten die nahezu gleichlautenden Silben ei und eu, und sind beide einsilbig. Ich sagte nun Bei, aber angeregt durch diese Erregung wurde auch das ähnlich lautende Wort Scheu, welches dem Schüler viel geläufiger war, aktualisiert und führte durch Erfahrungsassociation zu pudor. Es kommt noch hinzu, dafs auch pudor und apud durch die gemeinsame Silbe pud verbunden sind. Diese mochte darum wohl zuerst aktualisiert worden und dann zu pudor, welches dem Schüler ebenfalls viel bekannter als apud war, ergänzt worden sein.

Auf meine Frage: Was heifst G e l e h r s a m k e i t? antwortete der Schüler einst mit c r u d e l i t a s; offenbar wurde diese Bewufstseinsbewegung durch die Silbe »samkeit« (Grausamkeit) vermittelt. Die nicht seltene Übersetzung von i m p e r a t o r mit R e d n e r beruht zweifellos auf der Gemeinsamkeit von »rator« in imperator und orator, sowie auf der Ähnlichkeit von Redner und Feldherr. Auf demselben

---

[1]) Ich kann positiv versichern, dafs dem Schüler jede Absicht fern lag, einen Witz zu machen. Wenn es aber auch ein Witz gewesen wäre, so hätte doch vom Wort aures aus eine Bewufstseinsbewegung zu Ochsen gehen müssen; und deren Zustandekommen bliebe das geschilderte. Der Unterschied wäre nur gewesen, dafs jetzt der Schüler den Fehler sagte, ohne es zu wissen, in letzterem Falle aber mit Wissen die fehlerhafte Übersetzung gebracht hätte und zwar wegen ihrer komischen Wirkung.

Wege kam die Übersetzung von Gebäude statt durch aedificium durch beneficium zustande.[1])

Es ist eine Thatsache des Bewufstseinslebens, die wohl jeder aus eigener Erfahrung kennen dürfte, dafs uns eine Vorstellung sehr oft anfänglich nur zu einer halben Erinnerung führt und wir uns alsdann bemühen, sie vollständig zu machen. In solchen Fällen kommt uns eine Vorstellung zum Bewufstsein, von der wir wissen, dafs sie mit der gesuchten in einem bestimmten Zusammenhange steht; wir streben alsdann, auf Grund von Ähnlichkeits- oder Erfahrungsassociationen von der bereits gefundenen zur gesuchten Vorstellung zu gelangen. Besonders häufig zeigt sich diese Thatsache, wenn es sich um die Erinnerung an Worte handelt. Sehr oft erinnert sich z. B. jemand aufs bestimmteste der Züge einer Person, vermag aber im Augenblick nicht ihren ihm sonst wohlbekannten Namen zu finden. Der Grund dieser Erscheinung liegt darin, dafs in den Wortvorstellungen selbst, in der Regel wenigstens, kein Element jener Sache enthalten ist, welche durch sie bezeichnet wird; es ist darum eine reine Erfahrungsassociation, welche Sache und Worte verbindet. Aufserdem sind die Sachvorstellungen immer die ersten und darum natürlichsten und wirksamsten unseres Vorstellungsvermögens, während die Wortvorstellungen sekundärer und abgeleiteter Natur sind. Beim Wortgedächtnis tritt nun besonders deutlich und vielfach die Thatsache zu Tage, dafs wir uns zunächst nur eines Teiles bewufst werden und dann nach Ergänzung desselben suchen. Man wird die Ursache dieser Erscheinung mit Recht darin suchen, dafs eine Vorstellung, wie schon gesagt, eine Reihe ähnlicher Vorstellungen in einen gewissen Erregungszustand zum Bewufstsein hin versetzt und nun die gleichen Elemente sich gegenseitig so verstärken, dafs sie wirklich ins Bewufstsein treten, während die andern infolge der geschilderten psychischen Gesetze nicht zu diesem Ziele gelangen. Möge auch hier ein Beispiel zur Illustration dienen.

In einem Satze war das Wort: **die Stadt** zu übersetzen und wurde richtig durch urbs wiedergegeben. Nun fragte ich: Wie kann man Stadt noch anders übersetzen? Die Antwort war: periculum. Doch der Schüler sah fast sofort seinen Fehler ein und sagte: die Pflicht; damit meinte er, periculum heifse nicht Stadt, da es Pflicht heifse. Ich fragte darum: Was heifst periculum? und bekam die

[1]) Ich möchte anmerken, dafs es sich in allen diesen Beispielen niemals um erstmalig gelernte, sondern stets um lang besessene und durch Übung befestigte Wörter handelt.

richtige Antwort: die Gefahr. Darauf drang ich weiter in ihn: Wie heifst also die Stadt? Zuerst antwortete der Schüler mit urbs; damit war ich natürlich nicht zufrieden. Längere Zeit überlegte der Schüler nun und nannte endlich officium. Dieser Antwort begegnete ich wiederum mit der Frage: Was heifst officium? und erhielt die richtige Antwort: die Pflicht. »Also« — fuhr ich fort — »kann es doch nicht die Stadt heifsen, aber das Wort ist ähnlich.« Nun erinnerte sich der Schüler endlich des richtigen Wortes oppidum. Soweit das Erlebnis. Es zeigt uns eine sehr interessant verlaufene Bewufstseinsbewegung von Stadt zu periculum zu Pflicht zu officium, zu urbs, zu Pflicht und endlich zu oppidum. Wie kam dieselbe zustande? Nun die Wörter periculum, officium, oppidum sind durch die gleichen Endsilben ähnlich, gehören alle zu den Neutra der zweiten Deklination und waren vom betreffenden Schüler zu gleicher Zeit dem Gedächtnis eingeprägt worden. Durch alle diese Umstände geschah es, dafs die von Stadt zu oppidum führende Erfahrungsassociation nicht sowohl diese letztere Vorstellung selbst, als die Elemente, die sie mit den andern genannten Vorstellungen gemeinsam hat, ins Bewufstsein rief; der Schüler hatte jetzt eine dunkle Vorstellung, wo er das Wort suchen müsse. Diese führte ihn nun zunächst zu periculum; aber der Schüler blieb voreilig bei dieser stehen; denn er erkannte, nachdem er das Wort genannt, sofort selbst, dafs er eine unrechte Antwort gegeben. Interessant ist es nun, dafs er von periculum zu Pflicht überging; offenbar war hier einerseits die gröfsere Ähnlichkeit von officium und oppidum und anderseits die Erfahrungsassociation zwischen officium und Pflicht bereits wirksam. Aber officium trat doch vorläufig noch nicht selbst ins Bewufstsein; sondern wahrscheinlich zunächst nur die Erkenntnis, dafs das Wort mit o beginne. Davon aus führte nun eine Erfahrungsassociation zu officium selbst, und nachdem der Schüler auch die Unrichtigkeit dieser Vorstellung erkannt hatte, kam er endlich zu oppidum.

Der vorhin geschilderten Fehlerquelle, welche darin besteht, dafs sich gemeinsame Elemente verschiedener Erregungen verstärken und nunmehr die Bewufstseinsenergie dieses einen Elementes in unproportionierter Weise gesteigert wird, mufs der Unterricht natürlich nach Möglichkeit zu begegnen suchen. Der Lehrer wird diesen Zweck aber dadurch erreichen, dafs er durch beständige Überwachung und Leitung den Schüler daran gewöhnt, dafs derselbe auf jede Vorstellung, die zu einer in ihm sich vollziehenden Bewufstseinsbewegung gehört, achtet und dafs er sich nicht

eher bei einem gefundenen Resultat beruhigt, als bis er dasselbe auf seine Richtigkeit geprüft hat. Hätte z. B. in dem zuletzt erwähnten Falle der Schüler nicht sofort die Worte periculum oder officium herausgeplaudert, als ihm dieselben in den Sinn kamen, d. h. ins Bewufstsein traten, sondern sich zuerst gefragt, was dieselben hiefsen, so hätte er zweifellos die falschen Antworten vermieden. Der Lehrer pflegt in Fällen dieser Art dem Schüler zu sagen, er solle aufpassen oder solle seine Antwort vorher überlegen, oder er solle nicht blind in den Tag hineinschwätzen und was dieser Redensarten mehr sind. Das ist ganz richtig; aber doch wird der Lehrer mit diesen Aufforderungen wenig Erfolg haben, wenn er nicht zugleich durch geeignete Fragen im Schüler jene Bewufstseinsbewegung einzuleiten sucht, welche den realen Inhalt des sogenannten Aufpassens, Überlegens etc. bildet. Beispiele solcher Fragestellungen haben wir in den zuletzt angeführten Fällen mehreremals gegeben. Wenn der Lehrer immer und immer wieder solche Fragen stellt, so gewöhnt er den Schüler allmählich daran, dies von selbst zu thun d. h. psychologischer gesprochen, so giebt er im Lernenden der Erfahrungsassociation möglichste Stärke, die denselben durch ihr innerpsychisches Gewicht von selbst in der Weise lenkt, dafs er das thut, was man Aufpassen, Überlegen nennt.

V

Von aufserordentlicher Bedeutung ist für den Unterricht der Zustand der Unaufmerksamkeit im Lernenden.

Die Unaufmerksamkeit ist bald eine geistige Trägheit überhaupt, bald das Inanspruchgenommensein des Lernenden durch andere als die zum Unterricht gehörigen Gegenstände.

Dafs der Lernende in der Regelung seiner Bewufstseinsbewegungen Arbeit und manchmal eine recht grofse leisten mufs, weifs jeder aus eigener Erfahrung. Dafs es nun zu jeder Arbeitsleistung einer gewissen Energie oder eines gewissen Sich-Aufraffens von unsrer Seite bedarf, ist auch klar. Es giebt aber eine Reihe von Naturen, die sich zu dieser Arbeitsleistung nur mit Mühe erheben können. Dafs der Lehrer aus derartigem Holze keine Gelehrten schnitzen kann, wird man gerne zugeben. Gleichwohl läfst sich durch eifrige Aufmerksamkeit von seiten des Lehrers auf den Schüler dieser Zustand nicht unerheblich verbessern. Der Schüler befindet sich nämlich in einem solchen Zustande, dafs er jeder ersten Regung, die sein Bewufstsein hierhin oder dorthin führt, willenlos nachgiebt. Ist nun eine solche Bewegung zu einem falschen Ziele gekommen, so pflegt

sich das im Bewufstsein durch ein Gefühl der Unrichtigkeit, oder wenigstens der Unsicherheit und Unruhe kundzuthun; damit verbindet sich ein Streben, aus dieser Unsicherheit herauszukommen, indem man den Weg noch einmal rückwärts macht und andere Bahnen einzuschlagen sucht. Anderseits drängt aber auch die bereits gefundene Vorstellung mit einem gewissen Gewicht zum Weitergehen, und dieses mufs von dem, der in der vorhin genannten Weise die Sache noch einmal prüfen will, überwunden werden; natürlich geht dies nicht ohne Hemmung und Arbeit. Die Naturen nun, um die es sich jetzt handelt, finden nicht die Kraft zu dieser Überwindung, sondern denken: »Ach! nur weiter, wenn es auch nicht richtig ist; was soll ich mich anstrengen.« Indem sie nun in dieser Weise ein- und zweimal und noch öfter über jenes Gefühl der Unruhe und Unsicherheit hinweggehen, gewöhnen sie sich immer mehr daran und verringern den Einflufs dieses Gefühles auf die Bewufstseinsbewegung immer mehr. Was der Lehrer hiergegen zu thun vermag, liegt auf der Hand; er mufs im Gegenteil den Einflufs des betreffenden Gefühles des Konfliktes und der Hemmung auf die Bewufstseinsbewegung des Lernenden so stark als möglich zu machen suchen. Zu dem Zweck mufs er den Schüler immer wieder aufrufen, darf ihm keine Nachlässigkeit durchgehen lassen und mufs ihn durch geeignete Fragen zwingen, in der richtigen Weise, nämlich durch Nachprüfung, sich von jenem Gefühl der Unruhe und der Hemmung zu befreien, nicht aber durch einfaches Übersehen desselben.

Die andere Art der Unaufmerksamkeit, welcher der Lehrer beim Unterricht begegnet, ist nur eine relative Unaufmerksamkeit, da sie an sich vielleicht eine Aufmerksamkeit höchsten Grades darstellt. Eine Melodie tönt von der Strafse herauf; sie nimmt das Bewufstsein des musikalischen Schülers sofort mit ganzer Kraft für sich in Beschlag; ein anderer Schüler, der eifriger Schmetterlingsammler ist, liest das Wort Schmetterling und ist nun sofort zu Hause oder in Feld und Wald bei seinen Schmetterlingen. Diese Fälle sind natürlich ebenso mannigfaltig, als die individuellen Naturen, Charaktere, Interessen etc. verschieden sind. Sie sind für den Unterricht aber immer dadurch schädlich, dafs sie nach dem Gesetz der Begrenztheit und Konzentration des Bewufstseins andern Erregungen die Bewufstwerdung bedeutend erschweren.

Der Lehrer mufs natürlich zunächst derartige Abschweifungen vom Thema des Unterrichtes zu verhüten suchen; das erreicht er am besten dadurch, dafs er das sinnliche Anschauungsvermögen der

Lernenden möglichst konstant und intensiv beschäftigt hält;[1]) dadurch macht er sich das Gesetz der psychischen Begrenztheit gegen fremde Erregungen dienstbar. Dennoch kann der Lehrer auch beim besten Willen und bei der gröfsten Vorsicht nicht verhüten, dafs nicht der eine oder andere Schüler sich da oder dort mit seiner Aufmerksamkeit anderswohin verliere. Auch dann ist der Lehrer nicht von Mitteln verlassen, sich die Aufmerksamkeit wieder zu erzwingen. Diese Mittel beruhen aber auf der Thatsache, dafs sowohl die besondere Intensität wie überhaupt jede gröfsere Ungewöhnlichkeit äufserer Erregungen die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Den Donner überhört der Gelehrte selten und der Müller hört das Stillestehen der Mühle. Wenn darum der Lehrer im Fortgang seines Unterrichtes plötzlich seine Stimme erhebt oder auch auf einmal ganz abbricht, so wird es kaum geschehen, dafs nicht alle Schüler wieder auf den Lehrer hinsehen und ihm folgen. Nur dürfen diese Mittel nicht durch zu häufige Anwendung den Charakter des Ungewöhnlichen verlieren. Aufrufen und Befragen des zerstreuten Schülers ist ebenfalls ein vortreffliches Heilmittel gegen seine Unaufmerksamkeit.

---

[1]) Dies ist der Inhalt der oft gehörten Äufserung, »der Lehrer müsse den Unterricht interessant machen«.



B Mitteilungen

1. Aus der pädagogischen Welt der skandinavischen Länder

Von Dr. **N. G. W. Lagerstedt** in Stockholm

Vor zwei Jahren habe ich in einem Artikel in dieser Zeitschrift, »Die skandinavischen Lehrerversammlungen«, Verschiedenes über Erscheinungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts bei den skandinavischen Völkern mitgeteilt. Einige weitere Mitteilungen derselben Art werden hier folgen.

Die skandinavischen Lehrerversammlungen, die in dem vorigen Artikel besprochen wurden, waren solche, die ihrer Natur nach ein allgemeineres Interesse bieten konnten, diejenigen nämlich, an welchen Vertreter verschiedener Schulgattungen und der verschiedenen skandinavischen Nationalitäten sich beteiligen. Den Hauptteil des Artikels nahm die Schilderung einer Versammlung dieser Art ein, welche eben damals stattgefunden hatte, nämlich »Die private nordische Lehrerversammlung in Askov«. Diese Schilderung diente gewissermaſsen als Rahmen für die pädagogischen Besprechungen, welche der Artikel enthielt. Einen ähnlichen Zweck wird hier die Schilderung einer Lehrerversammlung aus diesem Jahre verfolgen.

Die Lehrerversammlung in Askov war die erste ihrer Art, die erste »private nordische Lehrerversammlung«. Man hatte erkannt, daſs die groſsen allgemeinen Lehrerversammlungen, wo mehrere tausend Teilnehmer zusammenkommen, an Übelständen leiden, die bei ihnen schwerlich zu vermeiden sind, beispielsweise die Überhäufung von wichtigen Fragen, welche in kurzer Zeit behandelt werden muſsten, folglich nur selten eingehend und allseitig genug. Man hatte geglaubt, daſs unter solchen Umständen auch kleinere Versammlungen pädagogisch interessierter Personen aus den verschiedenen Ländern und zwar von längerer Dauer ihren Platz neben den groſsen Versammlungen behaupten könnten. Die erste Versammlung dieser Art in Askov fand im Sommer 1896 statt. Da der Erfolg dieser Versammlung als ein sehr guter anzusehen war, und der Plan für dieselbe sich als sehr zweckmäſsig bewährt hatte, wurde beschlossen, daſs skandinavische Lehrerversammlungen derselben Art auch fernerhin stattfinden sollten, die nächste im Jahre 1898. Zum Ort für dieselbe wurde Nääs bei Gothenburg in Schweden bestimmt, ein Platz, welcher durch

das dort gelegene, von Otto Salomon gegründete und geleitete Slöjd-Seminar einen weltweiten Ruf in pädagogischen Kreisen erhalten hat. Daselbst fand auch »die zweite private nordische Lehrerversammlung« in den Tagen vom 2.—8. August dieses Jahres statt.

Ehe wir auf die nähere Besprechung dieser Lehrerversammlung eingehen, dürften einige nähere Mitteilungen über den Plan dieser privaten Lehrerversammlungen am Platz sein.

Wie oben angedeutet, sollen diese Versammlungen nur eine beschränkte Anzahl Teilnehmer umfassen, womöglich Personen, welche als pädagogisch repräsentativ in der einen oder andern Hinsicht angesehen werden können, oder sich sonst als pädagogisch besonders interessiert gezeigt haben. Zum Ort der Versammlung wählt man eine Stelle auf dem Lande, eventuell eine kleinere Stadt; dadurch will man den persönlichen Verkehr der Beteiligten fördern und die Gelegenheit zu sonstigen, der Beteiligung an der Versammlung etwa hinderlichen Zerstreuungen möglichst vermeiden. Aus dem soeben in betreff der beschränkten Zahl der Teilnehmer Gesagten ergiebt sich, dafs man keine allgemeine Einladung zu einer solchen Versammlung ergehen lassen kann, gerade deshalb wird auch die Versammlung eine private genannt; man wendet sich an Personen, deren Beteiligung aus diesem oder jenem Grunde wünschenswert erscheint, und fordert sie zur Beteiligung auf. Dabei ist man auch darauf bedacht, dafs verschiedene Arten von Schulen sowie die Universitäten vertreten sein sollen.

Nääs war entschieden der geeignetste Ort auf dem Lande in Schweden für eine Versammlung der jetzt besprochenen Art. Lokale Anordnungen sind dort für den Empfang einer gröfseren Menge von Fremden getroffen, da jährlich drei Kurse für Handfertigkeitsunterricht dort abgehalten werden. Die schöne Natur und die sehr bequem eingerichteten Gebäude tragen zu den Annehmlichkeiten eines dortigen Aufenthalts bei. Aber vor allem ist Nääs an und für sich ein Platz von ganz besonderem pädagogischen Interesse. Die zunächst folgenden historischen Mitteilungen mögen den Grund dieser Behauptung darlegen.

Mit dem Namen Nääs ist der schwedische Handfertigkeitsunterricht (»slöjd«), sowie die Namen Otto Salomon und August Abrahamson unauflöslich verbunden. Letzterer war ein Kaufmann in Gothenburg israelitischer Herkunft, welcher, nachdem er mit zwei leeren Händen angefangen, durch strebsame Arbeit ein grofses Vermögen erwarb. Ungefähr 50 Jahre alt, verliefs er im Jahre 1868 sein Geschäft in Gothenburg und kaufte das alte Rittergut Nääs, wo er dann bis zu seinem in diesem Jahre erfolgten Tod wohnte. Was er hier während dieser Zeit für die Verbesserung des Gutes und in verschiedenen andern Hinsichten unermüdlich wirkte, gehört nicht in den Rahmen dieser Schilderung, nur seine Wirksamkeit zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts. Durch sein Interesse und sein Geld aufs wirksamste unterstützt kamen auf seinem Gute zuerst Schulen mit ausgedehntem Slöjdunterricht, »Arbeitsschulen« genannt, dann das bekannte Seminar für die Ausbildung von Slöjdlehrern zustande.

Den grofsartigsten Beweis von dem Interesse des Herrn Abrahamson für die Sache der Erziehung und des Unterrichts sowohl als für die Lehrer und Lehrerinnen persönlich liefert doch die Stiftung, welche durch sein Vermächtnis zustande gekommen ist. Diese Stiftung dürfte etwas in der pädagogischen Welt ziemlich Alleinstehendes sein. Die Hauptbestimmungen des Vermächtnisses in Bezug auf die Stiftung sind folgende: Das Seminar für Slöjdlehrer bei Nääs soll daselbst unter dem Namen »Die Stiftung August Abrahamsons« für die Zukunft aufrecht erhalten werden. »Der Zweck derselben soll sein, durch fortgesetzte Ausbildung von Lehrern und

Lehrerinnen, die sich dem Unterricht schon gewidmet haben, für die Erziehung im allgemeinen und speziell für die Anwendung des pädagogischen Slöjd zu wirken.« Dabei ist doch vorausgesetzt, dafs das Seminar etwa in der Zukunft infolge veränderter Verhältnisse für die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen in dem Slöjd nicht mehr nötig sein werde. Für diesen Fall ist bestimmt, dafs die Anstalt in irgend eine andere höhere Lehranstalt für fortgesetzte Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen, die sich dem Unterricht schon gewidmet haben, verwandelt werden soll. Der Stiftung sind durch das Vermächtnis das ganze Landgut Nääs nebst ungefähr 400000 M bares Geld geschenkt. Hinsichtlich des Hauptgebäudes, eines schönen Schlosses, dessen Inneres mit gediegener Pracht und künstlerischem Geschmack ausgestattet ist und in seinem jetzigen Zustande mit Möbeln, Kunstwerken etc. im Hauptsächlichen für die Zukunft erhalten werden soll, wird bestimmt, dafs der grofse Salon der oberen Etage und die ganze untere Etage zu gelegentlichen Vorlesungen, Versammlungen und Festlichkeiten angewendet werden sollen, welche in Zusammenhang mit der Lehranstalt und ihrer Wirksamkeit stehen. Die übrigen Zimmer des Schlosses sollen als Wohnzimmer für hervorragende in- und ausländische Pädagogen, Lehrer und Lehrerinnen und andere für die Lehranstalt interessierte Personen, Männer und Frauen, dienen, welche auf kürzere Zeit die Lehranstalt besuchen. Während seiner Lebenszeit soll Otto Salomon, der Neffe des Donators, allein den Vorstand der Stiftung ausmachen und Direktor der Lehranstalt sein oder doch einen solchen ernennen. Der schöne Park von Nääs soll allen, welche an der Lehranstalt Unterricht mitteilen oder geniefsen, zugänglich sein. Auf einem Hügel in diesem Park hat der edle Donator seine letzte Ruhestätte gefunden.

Kurz nachdem August Abrahamson nach Nääs gezogen war, liefs er Otto Salomon, den Sohn seiner Schwester, zu sich kommen. Er verlor nämlich zu dieser Zeit seine Gattin, und da er kinderlos war, wünschte er seinen Neffen als Gesellschafter und Gehilfen bei sich zu haben. Dieser war damals ein Jüngling von 20 Jahren, welcher kurz vorher sein Abiturientenexamen bestanden hatte. Die landwirtschaftliche Arbeit auf dem Gute reichte nicht aus, um den Wirksamkeitsdrang des jungen Mannes zu befriedigen. Durch Lust und natürliche Begabung auf die unterrichtliche Thätigkeit hingewiesen, gab Salomon Unterricht als freiwilliger Lehrer in der Volksschule der Gegend, gründete eine Abendschule für die jungen Landarbeiter des Gutes etc. Als Abrahamson die oben erwähnten Arbeitsschulen errichtete, wurde Salomon ihr Vorsteher und Hauptlehrer. Wie Salomon dem Handfertigkeitsunterricht immer gröfseres Interesse zuwandte, wie er bei der Arbeitsschule für Knaben eine höhere Abteilung für die Ausbildung von Slöjdlehrern einrichtete, wie aus letzterer das heutige Slöjdlehrerseminar entstand, welches für solche Personen, die schon Lehrer im Dienst sind, abgesehen ist, soll hier nicht ausführlich dargelegt werden. Die Frage von dem Handfertigkeitsunterricht war anfangs eine nationalökonomische Frage, für Salomon wurde es allmählich klar, dafs sie viel mehr als dies sei, dafs der Handfertigkeitsunterricht eine grofse pädagogische Bedeutung habe, ja sogar ein vorzügliches Bildungsmittel sei. Die Frage vom Slöjdunterricht wurde für ihn vor allem eine pädagogische Frage. Was er für den pädagogischen Slöjdunterricht durch Wort und That gewirkt, hat ihm bekanntlich einen Namen in der Geschichte der Pädagogik verschafft.

Die private nordische Lehrerversammlung bei Nääs wurde von 84 Personen besucht. Unter diesen waren ungefähr 37 Damen. Dafs die Damen eine so beträchtliche Zahl ausmachten, ist die natürliche Folge der grofsen Rolle, welche Frauen überhaupt in der pädagogischen Welt der nordischen Länder spielen. In den Volksschulen Schwedens z. B. unterrichteten im Jahre 1895 63 % Lehrerinnen gegen 37 %

Lehrer, die schwedischen höheren Mädchenschulen sind meistens von Frauen geleitet, und der Unterricht auch in den höheren Klassen derselben wird gröfstenteils durch Lehrerinnen erteilt; weibliche Lehrer sind sogar von den Gymnasien unseres Landes nicht ausgeschlossen, natürlich erst wenn sie die erforderlichen Universitätsexamina bestanden und das Probejahr durchgemacht haben. Bisher sind jedoch nur ein paar weibliche Lehrer an den Gymnasien angestellt gewesen. Dazu kommt, dafs Damen an der schriftlichen und mündlichen Diskussion über pädagogische Fragen in den nordischen Ländern einen wichtigen Anteil nehmen.

Die meisten Teilnehmer der Versammlung waren natürlich schwedischer Nationalität in allem 50, demnächst kamen 20 Dänen, die Norweger waren 8 und die Finnländer nur 2, ein Herr und eine Dame.[1]) Vertreter aller der verschiedenen Hauptarten von Schulen waren erschienen, höhere Schulen für Knaben, Mädchenschulen und Volksschulen waren ziemlich gleichförmig vertreten. Die meisten Verhandlungen fanden in dem grofsen Salon des Schlofsgebäudes von Nääs statt, einem stattlichen Zimmer, welches wohl 200 Personen fassen könnte. Gewifs werden wohl die meisten bei den Verhandlungen in diesem Salon und unter dem Leben und Weben in den übrigen Zimmern des Schlosses mit einem Gefühl von Wohlgefallen daran gedacht haben, dafs man die Bestrebungen der Erziehung so hoch geschätzt hatte, dafs ihnen eine solche Heimstätte gegönnt worden war.

Im wesentlichen hatte diese Lehrerversammlung ganz denselben Charakter wie die erste Versammlung derselben Art vor zwei Jahren. Wie abgesehen war, spielten der persönliche Verkehr und der persönliche Meinungsaustausch unter den aus verschiedenen Gegenden des Nordens versammelten Erziehern eine grofse Rolle. Dies versteht sich leicht, wenn man bedenkt, dafs diese mehrere Tage lang während den Vorträgen, Diskussionen, Mahlzeiten und Zerstreuungen beisammen waren, und dafs die Zahl der Teilnehmer nicht gröfser war, als dafs im allgemeinen jeder mit allen den übrigen persönlich bekannt war.

Die Verhandlungen umfafsten teils Vorträge, teils Diskussionen. Überhaupt waren diese von grofsem Wert und gestatteten einen guten Einblick in Fragen, welche bei uns augenblicklich die Aufmerksamkeit der Erzieher in Anspruch nehmen.

Einige von den Vorträgen und diese zwar unter den wertvollsten und interessantesten, waren doch derart, dafs eine kurze Besprechung nur eine sehr ungenaue Auffassung von ihrem reichen Inhalte geben könnte. Selbst dann, wenn sie vollständig mitgeteilt würden, dürften sie doch nichtskandinavischen Lesern ohne weitläufige Kommentare zum Teil schwer verständlich bleiben. Aus diesen Gründen mögen diese Vorträge hier nur in der Kürze genannt werden. Solche waren die Vorträge von den hervorragenden Kopenhagener Schuldirektoren Slomann und Tuxen. Jener sprach über »Bildung früher und jetzt«, dieser behandelte in einem Einleitungsvortrag, welchem eine Diskussion folgte, »Das Ziel der höheren Schule.« Hierher gehören weiter die Vorträge von dem Rektor S. Almquist-Stockholm über »die Pflicht der Schule, den Wirklichkeitssinn der Schüler zu entwickeln« und von der Schulvorsteherin Fräulein Anna Sandström-Stockholm »Über die Bedeutung der mündlichen Darstellung für die Selbstthätigkeit des Kindes«. Fräulein Sandström ist die Herausgeberin der pädagogischen Zeitschrift »Verdandi«, — wohl der bedeutendsten Zeitschrift Schwedens dieser Art. Schon in meinem vorigen Artikel habe ich die Bedeutung der pädagogischen Wirksamkeit Fräulein Sandströms hervorgehoben. Als Schriftstellerin auf diesem Gebiete nimmt sie augenblicklich entschieden den ersten Platz in ihrem Vaterlande ein.

---

[1]) Zu diesen kamen noch 4 Personen anderer Nationalität.

Einen Gegenstand von grofsem Interesse behandelte der Schuldirektor Dr. Otto Andersen-Christiania in einem Vortrag von den »Grundlinien des neuen Gesetzes für die öffentlichen höheren Schulen in Norwegen.« Durch dieses Gesetz sind Reformen durchgreifendster Art durchgeführt worden, Reformen, denen gegenüber wohl die meisten Schulmänner noch mehr oder weniger zweifelhaft stehen, in deren Durchführung aber Norwegen an der Spitze von allen andern Kulturländern gegangen ist. Da diese Reformen Fragen betreffen, welche anderswo mehr oder weniger Gegenstand der Diskussion sind und auf der Tagesordnung stehen, wird es gewifs für die Leser dieser Zeitschrift von Interesse sein zu erfahren, wie man in Norwegen diese Fragen in der Praxis zu lösen versucht hat, weshalb einige Hauptpunkte aus dem Vortrage hier mitgeteilt werden mögen. Am Anfange des Vortrages hob Dr. Andersen hervor, dafs die neueste norwegische Schulgesetzgebung keineswegs als ein »Sprung in die Finsternis« (a leap in the dark) zu betrachten wäre. Sie sei aus jahrelangen Erwägungen, Diskussionen und Untersuchungen hervorgegangen, wobei die Erfahrungen und Versuche anderer Länder möglichst beachtet worden seien. Vor allem aber habe die neue Organisation ihre Voraussetzungen in der ganzen, auf historischen, nationalen und politischen Elementen beruhenden Kulturbewegung des norwegischen Volkes. Dieselbe ist demokratisch, der Wirklichkeit zugewandt, praktisch, und sie fordert, dafs die Schule den Bedürfnissen und Tendenzen der Zeit dienen soll. Sie will — mit Recht oder Unrecht — eine Jugendbildung nicht anerkennen, die in vornehmer Abgeschlossenheit von der Wirklichkeit der gegenwärtigen Zeit und von den andringenden Forderungen derselben unberührt, »die reine menschliche Persönlichkeit« aufzubauen arbeitet.

Nach dem neuen Gesetze bilden die ersten fünf Schuljahre der Volksschule den gemeinsamen Unterbau für die oberen Klassen dieser Schule und für die höheren Schulen. Die letzteren sind die vierjährige Mittelschule und darauf das dreijährige Gymnasium. Das Gymnasium umfafst drei verschiedene, nebeneinander fortlaufende Abteilungen oder Ordnungen, die realistische, die neusprachlich-historische und die lateinische. Die letztgenannte hat eigentlich nur einen vorläufigen Charakter, da laut dem Beschlusse des »Storthings« die klassischen Sprachen aus dem Gymnasium ganz ausgehen sollten, der Vortragende hoffte doch, wie andere gemäfsigte Schulmänner es thun, dafs dieses Provisorium bis auf weiteres fortdauern wird. Unter die Zuhörer des Vortrags wurde ein Stundenplan ausgeteilt, der hier mitgeteilt wird.

(Stundenplan siehe Seite 122)

Der Vortragende machte auf verschiedene Einzelheiten des Stundenplans aufmerksam. So ist der Muttersprache eine verhältnismäfsig grofse Stundenzahl zugeteilt. In der Mittelschule kommen nur zwei fremde Sprachen vor, Deutsch und Englisch. In derselben Schule hat man den Slöjd als obligatorisches Lehrfach eingeführt. Dem Gymnastikunterricht ist auch erweiterte Zeit zugeteilt. Besondere Aufmerksamkeit verdient die neusprachlich-historische Ordnung des Gymnasiums, ein humanistisches Gymnasium ohne klassische Sprachen. Nach der neuen Organisation will man den Unterricht im ganzen möglichst praktisch gestalten, derselbe soll nach dem Zusammenhange der Kenntnisse mit dem wirklichen Leben und nach ihrer Verwendung dafür zielen. So legt man bei dem deutschen und englischen Unterricht in der Mittelschule grofses Gewicht auf das Sprechen und Schreiben der Sprachen. Daneben wird als Ziel für den Unterricht in diesen Sprachen auf dem Gymnasium die Einführung der Schüler in das Verständnis der Kultur der betreffenden Völker gestellt. Für den Unterricht in der französischen Sprache, welcher erst auf dem Gymnasium eintritt, wird dies fast ausschliefslich als Ziel betrachtet. Der Geschichtsunterricht soll das letzte Jahrhundert ausführlich behandeln und die Schüler in die

Stundenplan für die 4-klassige Mittelschule

Klasse	1	2	3	4
Religion	2	2	2	1
Norwegisch	5	4	4[1])	4[1])
Deutsch[2])	6	5	5	5
Englisch[2])	—	5	5	5
Geschichte	3	2	3	3
Erdkunde	2	2	2	2
Naturkunde	3	2	2	3
Mathematik	5	5	5	5
Zeichnen	2	2	2	2
Schreiben	2	1	—	—
Turnen	3	3	3	4
Slöjd	2	2	2	2
Gesang	1	1	1	—

Stundenplan für das Gymnasium

a) Realistische Ordnung	b) Neusprachlich-historische Ordnung						c) Lateinische Ordnung		
Ordnung	a.			b.			c.		
Klasse	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Religion	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Norwegisch	4	5	4	4	6	5	4	5	4
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Englisch	4	3	2	4	7	6	4	2	2
Französisch	4	2	2	4	4	4	—	5	4
Latein	—	—	—	—	—	—	6	7	7
Geschichte	3	3	3	3	5	5	3	3	3
Erdkunde	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Naturkunde	4	5	6	4	1	2	4	1	2
Mathematik	4	5	6	4	2	2	4	2	2
Zeichnen	2	2	1	2	—	—	—	—	—
Summa:	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Dazu kommen bis 6 wöchentliche Stunden Körperübungen und Gesang.

Staats- und Gesellschaftsordnung der wichtigeren Länder einführen. — Ein Zug der neuen Organisation, der vielleicht deutsche Leser am meisten befremden wird, ist das Offenstehen der Schulen sowohl für Mädchen als für Knaben. Dabei mufs man sich doch erinnern, dafs gemischte Mittelschulen schon seit Jahren in Norwegen

[1]) Jede zweite Woche wird eine Stunde zum Schreiben angewandt.
[2]) Oder: Englisch 6, 4, 3, 4; da bekommt Deutsch: 0, 6, 7, 6 Stunden.

bestehen und sich als zweckmäſsig bewährt haben. — Dr. Andersen schloſs seinen Vortrag mit ungefähr folgenden Worten: »Ich hebe nicht unsere neue Schule als ein Muster für andere Völker hervor, dazu ist sie zu stark nach unseren eigenen besonderen Bedürfnissen zugeschnitten, dazu wurzelt sie zu stark in unsern nationalen Verhältnissen, ich erlaube mir nur die Voraussage, daſs, wenn nach einigen Jahren ausländische Schulleute, Männer und Frauen, uns besuchen wollen, sie doch auch bei uns etwas zu lernen finden werden.«

Eine Organisationsfrage behandelte auch die Diskussion, welche von dem Volkshochschullehrer J. Appel-Askov (Dänemark) eingeleitet wurde. Die Frage, worüber verhandelt wurde, lautete also: »Ist es wünschenswert, das Examen artium[1]) durch Prüfungen vor den einzelnen Universitätsfakultäten (in den Kenntnissen, welche diese bei ihren Alumnen voraussetzen müssen) zu ersetzen?« Der Einleiter wollte für sein Teil die Frage mit ja beantworten. Die allgemeine Schule sollte, seiner Ansicht nach, von ihrer jetzigen Aufgabe, eine Vorschule für die Universität auszumachen, gänzlich befreit werden, um nur eine Schule für allgemeine Bildung zu bleiben. Ungefähr mit sechzehn Jahren sollten die Schüler diese Schule durchgemacht haben, um dann, wenn sie die Universität später zu beziehen wünschten, sich dazu durch im allgemeinen zweijährige Studien in Fachschulen, verschieden für verschiedene Fakultäten vorzubereiten. Das Recht, die Universität zu benutzen, sollte von den verschiedenen Fakultäten erteilt werden, welche zu diesem Zweck Eintrittsprüfungen anzustellen haben sollten. Eine solche Anordnung würde, meinte der Einleiter, sowohl der Schule als der Universität Vorteile bringen.

In der folgenden Diskussion waren die andern Redner mit dem Einleiter darin überein, daſs das jetzige Studentenexamen sehr vieles zu wünschen übrig lieſse, was aber den früheren Abschluſs des Schulkursus und die vorbereitenden Fachschulen betrifft, fanden seine Ansichten wenig Unterstützung.

Über »die Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung und die Lehrer« sprach der hervorragende Vorsteher der Volkshochschule zu Askov (Dänemark) L. Schröder, welcher die vielfachen Bestrebungen für die fortgesetzte Ausbildung der Lehrer in Dänemark ausführlich schilderte. Daran knüpfte der Volksschullehrer A. Dalin-Huskvarna (Schweden) einige Mitteilungen über die vielbesuchten Sommerkurse, welche die schwedischen Universitäten, Upsala und Lund, in den letzten Jahren angeordnet haben, und welche, vor allem für Volksschullehrer berechnet, auch besonders stark von diesen besucht werden.

In diesem Zusammenhange mag eine Diskussion über Volksbibliotheken erwähnt werden. Diese wurde von dem eifrigen Förderer dieser Bibliotheken in Dänemark, Adjunkt A. S. Steenberg-Horsens (Dänemark) eingeleitet. Er gab verschiedene Mitteilungen über solche Bibliotheken in seinem Vaterlande und hielt sich besonders bei dem auf, was daselbst in den letzten Jahren zur Förderung der Volksbibliotheken ausgerichtet worden war. Über den jetzigen Standpunkt der Volksbibliotheksbewegung in den übrigen nordischen Ländern, Schweden, Norwegen, Finland, wie in Südjütland (Nordschleswig) berichteten andere Redner. Aus den Berichten ergab sich, daſs diese wichtige Kulturbewegung unserer Zeit auch in den skandinavischen Ländern Boden gefunden hat und mit Interesse umfaſst wird. An der Diskussion nahm auch ein zufällig anwesender, englischer Lehrer aus London teil, welcher in seiner Muttersprache Volksbibliotheken und Schulbibliotheken in England schilderte.

Ein Vortrag auſser dem eigentlichen Programme, welcher doch groſses Inter-

[1]) Examen artium ist in Dänemark und Norwegen das Eintrittsexamen zur Universität, entspricht also dem Abiturientenexamen, wird aber an der Universität abgelegt.

esse erregte, wurde von Dr. P. Nordmann-Helsingfors gehalten. Er schilderte den berühmten, in diesem Jahre gestorbenen finländischen Dichter und Jugendschriftsteller Zacharias Topelius, hauptsächlich nach eigenen Erinnerungen aus einem mehrjährigen nahen persönlichen Umgang mit ihm. Wahrscheinlich ist der Name Topelius in Deutschland sehr wenig bekannt, sein Lebenswerk ist doch von der Beschaffenheit, daſs eine nähere Bekanntschaft damit für Erzieher und Freunde der Kinder ganz gewiſs der Mühe wert wäre. Einige Mitteilungen über ihn mögen deshalb hier Platz finden: Topelius wurde im Jahre 1818 geboren, wurde 1854 auſserordentlicher, später ordentlicher Professor der Geschichte an der Universität Helsingfors und trat 1878 in den Ruhestand, nachdem er die vier letzten Jahre zuvor Rektor der Universität gewesen war. Seine Muttersprache war das Schwedische und er nimmt als Schriftsteller einen hervorragenden Platz in der Litteratur dieser Sprache ein. Seine lyrischen Gedichte zeichnen sich durch groſse Schönheit und Innigkeit aus. Warme Vaterlandsliebe und innige, weitherzige Religiosität bilden charakteristische Züge in denselben, wie in seiner schriftstellerischen Wirksamkeit überhaupt. Von seinen zahlreichen Prosaerzählungen sind die bekanntesten der Romancyklus »Erzählungen des Feldschers«, romantische Schilderungen aus der Geschichte Finlands und Schwedens, welche einen der allerersten Plätze in der romantischen Litteratur des Nordens einnehmen. Auch als dramatischer Verfasser ist Topelius bekannt, obgleich als solcher weniger selbständig und ursprünglich, sein bekanntestes Schauspiel ist »Regina von Emmeritz«. Was am meisten geeignet ist, dem Topelius das Interesse der Erzieher zuzuwenden, ist seine Wirksamkeit als Schriftsteller für die Kinder. Als solcher ist er der erste in der schwedischen Litteratur. Seine Märchen, Gedichte etc. für Kinder sind zu einem Ganzen gesammelt und unter dem Titel »Läsning för barn« (Für die Kinder) (7 Teile 1865—91) erschienen. Auſserdem hat er zwei Lesebücher für Kinder herausgegeben, »Das Buch der Natur« und »Das Buch von unserem Lande« (= Finland). Durch alle diese Schriften, besonders »Für die Kinder« ist Topelius der Liebling der ganzen schwedisch sprechenden Jugend geworden. In welchen Eigenschaften derselben der Grund dazu liegt, kann hier nicht ausführlicher dargelegt werden, es sei genug, folgendes Urteil über dieselben anzuführen. Topelius versteht es »mit der wärmsten Sympathie das Kinderleben in allen Formen desselben zu umfassen, er giebt der Phantasie der Kinder reiche Nahrung, er entfaltet in seinen Märchen den reichsten Schatz von Fröhlichkeit und guter Laune, aber bei allem dem geht durch seine Märchen und Lesebücher eine tiefe und mächtige Unterströmung von den erhabensten Ideen, in der einfachsten Form dargelegt; und vor allem ist es das Vaterland, für welches er die Herzen der Jugend lauter und wärmer klopfen macht.«

Einzelne Lehrfächer wurden in zwei Diskussionen und einem Vortrag behandelt. Der Direktor des höheren Lehrerinnenseminars zu Stockholm L. M. Waern, einer der bedeutendsten Pädagogen Schwedens, leitete eine Frage über »das Übergewicht der fremden Sprachen in unsern höhern Erziehungsanstalten« ein. Der Einleiter war der Überzeugung, daſs die fremden Sprachen einen gar zu groſsen Raum in den genannten Schulen zum Nachteil der übrigen Lehrgegenstände einnähmen. Die klassischen Sprachen sollten allmählich aus der Schule ganz wegfallen und von den drei modernen Kultursprachen nur je zwei gelernt werden. Eine von diesen Sprachen, beispielsweise das Englische, sollte obligatorisch sein, während die Wahl zwischen den beiden andern frei stehen könnte. Diese Ansichten des Einleiters fanden, wie zu erwarten war, keine allgemeine Zustimmung, doch waren wohl die meisten Redner mit ihm darüber einig, daſs die jetzige Überherrschaft der fremden Sprachen in den höheren Schulen eingeschränkt werden sollte.

Der Mathematikunterricht wurde in einer Diskussion behandelt, welcher von dem Lektor P. G. Laurin-Gothenburg eingeleitet wurde. Die aufgestellte Frage lautete: »Welche Aufgabe hat der Mathematikunterricht für die höhere allgemeine Bildung? Und wie soll er seine Aufgabe am besten erfüllen?«

Schliefslich war der Handfertigkeitsunterricht der Gegenstand eines Vortrags von dem Direktor O. Salomon unter dem Titel: »Von dem sogenannten Nääs-system und der sogenannten Nääsmethode«. Charakteristisch für dieses System — »das schwedische pädagogische Slöjdsystem«, wie es der Redner für sein Teil am liebsten nennen mochte — sei, dafs es nicht das fertige Arbeitsprodukt als Ziel setze, sondern die Ausführung, welche ein Mittel sei, das Kind zu erziehen. Der Slöjdunterricht soll erziehend wirken. Als Grundsätze des Nääs-Systems hob der Vortragende folgendes hervor: 1. Der Lehrer soll pädagogisch ausgebildet sein. 2. Der Unterricht soll individuell und freiwillig sein. 3. Keine besonderen Vorübungen dürfen vorkommen. 4. Die Arbeit soll nach Modellen und Zeichnungen ausgeführt werden. 5. Man schreite ohne Sprünge von dem Leichteren zu dem Schwereren fort. 6. Die Muster sollen in praktischer und ästhetischer Hinsicht gut sein. 7. Die Arbeit soll immer mit Ordnung und Genauigkeit ausgeführt und völlig abgeschlossen sein. 8. Bei der Arbeit soll das Messer gebührend angewandt werden. 9. Man wende keine besonderen Schulwerkzeuge an. Nach dem Vortrage entstand eine kürzere Diskussion, worunter die Bedeutung des Slöjds für die harmonische Entwicklung der Jugend von mehreren Rednern mit Stärke hervorgehoben wurde.

Nach dem Beschlusse der Versammlung soll die nächste private nordische Lehrerversammlung im Jahre 1899 in der kleinen Stadt Ekenäs in Finland gehalten werden.

Stockholm, Dezember 1898

---

2. Das Schulwesen in Korea

Das koreanische Schulwesen steckt noch in den Kinderschuhen; für allgemeine Volksbildung ist bisher so gut wie nichts geschehen, doch hat das Unterrichtsministerium sich bemüht, Fremdsprachschulen einzurichten, deren Gründung infolge des steigenden Handels und Verkehrs mit Europa und Amerika zu einer unbedingten Notwendigkeit geworden war. In diesen Schulen empfangen koreanische Jünglinge neben der sprachlichen Unterweisung auch eine allgemeine Bildung; nach Beendigung ihrer Studien finden sie als Beamte und Dolmetscher im Regierungsdienste Anstellung.

Im Jahre 1883 wurde die erste englische Sprachschule gegründet, die mehrere Jahre bestand und aus der meist tüchtige Dolmetscher hervorgegangen sind, die heute angesehene Staatsstellen bekleiden.

Im Jahre 1886 wurde eine neue Schule errichtet, an der drei Amerikaner beschäftigt waren. Dieses Institut hat auch verschiedene brauchbare Staatsbeamte ausgebildet, jedoch erfüllte es nicht die darauf gesetzten Erwartungen und wurde deshalb im Jahre 1894 geschlossen.

Die amerikanischen Methodisten unterhalten eine blühende Missionsschule, die im Jahre 1886 gegründet und von Se. Majestät dem Könige von Korea »Pai Chai« — d. i. Halle zur Erziehung nützlicher Männer — benannt wurde. Seit 1896 besteht zwischen der hiesigen Regierung und dieser Schule eine Vereinbarung, wonach es den Koreanern gestattet ist, gegen ein monatliches Schulgeld von 1 Silber-Dollar eine Anzahl Schüler dorthin zu schicken. Aufserdem besoldet die Regierung für je

50 Schüler einen koreanischen Lehrer. Alle Schüler sind verpflichtet, die Gottesdienste zu besuchen und am Religionsunterrichte teilzunehmen, wie überhaupt die koreanische Regierung keinerlei Einfluſs auf diese Schule hat.

Auch eine Normalschule oder ein Lehrerseminar besteht seit dem Jahre 1897; daselbst ist ein Amerikaner angestellt, dessen Hauptaufgabe sein soll, Schul- und Lehrbücher auszuarbeiten. Da aber die Regierung mit dieser Schule noch eine sogenannte Adelsschule für Söhne höherer Stände verbunden hat, so muſs der fremde Lehrer an dieser Schule englischen Sprachunterricht erteilen, so daſs ihm für seine eigentliche Aufgabe nur wenig Zeit übrig bleibt. Die Normalschule zählt etwa 30 Interne, die gänzlich auf Staatskosten unterhalten werden; die 35 Schüler der englischen Klasse bekommen freien Mittagstisch.

Die japanische Sprachschule wurde im Jahre 1891 organisiert; sie zählt etwa 60 Schüler. An derselben wirken zwei Japaner und zwei koreanische Hilfslehrer. Die jährlichen Gehälter betragen für den Hauptlehrer 1500 Dollar, für den japanischen Hilfslehrer 480 Dollar, für die koreanischen Hilfslehrer je 300 und 240 Dollar.

Eine japanische Erziehungsgesellschaft fürs Ausland unterhält in Söul eine japanische Privatschule für Koreaner; diese Schule entstand im April 1898 nur aus »reiner Sympathie« zu den erziehungsbedürftigen Koreanern. An der Schule wirken vier Lehrer, die Schülerzahl beläuft sich auf über 100 und deren jährliche Unterhaltung auf etwa 3000 Dollar.

Die chinesische Sprachschule datiert vom Jahre 1891; sie erfreute sich eines regen Besuches; als aber im Jahre 1894 der japanisch-chinesische Krieg ausbrach, flüchtete sich der Lehrer nach China, und die Schule wurde geschlossen. Erst am 1. Mai 1897 wurde sie wieder eröffnet; sie wird gegenwärtig von etwa 35 Schülern besucht, die im Alter von 15 bis 30 Jahren stehen. Auch an Sonntagen fällt der Unterricht nicht aus.

Die russische Sprachschule, im April 1896 ins Leben gerufen, hat etwa 80 Schüler; an derselben sind zwei russische und drei koreanische Lehrer beschäftigt.

Die französische Schule existiert seit Januar 1896. Sie hatte anfangs mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen, hat sich aber erfolgreich entwickelt und bereits tüchtige Dolmetscher ausgebildet.

Die englische Sprachschule entstand im November 1894; sie ist mit Lehr- und Anschauungsmitteln reichlich ausgestattet, was sich von den andern Schulen nicht behaupten läſst. Auſserdem haben hier ansässige Engländer die Schule bereitwilligst unterstützt, so daſs alle Schüler, auch die ärmsten, in netter Uniform mit passender Mütze einhergehen; der alte Zopf, eine Art Haarknoten, ist verschwunden, und das Aussehen der Schüler ist ein echt männliches, was man vom Koreaner in Nationaltracht nicht sagen kann. An dieser Schule unterrichten zwei Engländer und fünf koreanische Hilfslehrer. Eine Zeitlang war auch ein Engländer als Turnlehrer angestellt.

Die deutsche Sprachschule verdankt ihre Entstehung wohl — neben dem Wunsche des Herrschers von Korea[1]) — der Anregung des deutschen Reichsvertreters in Söul, des Herrn Konsul Krien. Dieser wandte sich um Gewinnung eines deutschen Lehrers nach Japan, und durch Vermittelung der deutschen Gesandtschaft wurde der Unterzeichnete, der bereits über 9 Jahre im japanischen Staatsdienste als Lehrer gewirkt hatte, nach Korea berufen, um die Errichtung und Leitung der deutschen Schule zu übernehmen.

---

[1]) Bekanntlich ist Korea seit 1897 ein Kaiserreich.

Am 15. September 1898 wurde die Schule mit mehr als 50 Schülern eröffnet, deren Zahl sich in den nächsten Tagen bis über 60 vermehrte. Da ich in jeder Beziehung freie Hand habe, so bin ich dabei, das Unkraut auszujäten; denn nach meinen Erfahrungen im Auslande gehören nicht mehr als 30 Schüler in eine Klasse, werde jedoch bis 40 gestatten. Auch habe ich dem Unterrichtsministerium mitgeteilt, dafs an der deutschen Schule alljährlich nur eine einmalige Schüleraufnahme stattfinden wird, nämlich nach den grofsen Ferien. Die andern Schulen haben zweimalige Aufnahme: zu Neujahr und im Sommer, was ich für verkehrt halte. Freilich klingt es sehr verlockend, wenn eine Sprachschule eine grofse Schülerzahl aufzuweisen hat; wie steht es aber daselbst mit der Praxis? Solche Fremdsprachschulen haben fünf oder sechs Klassen; da die fremden Lehrer in den Oberklassen unterrichten, so werden die Anfänger nur von Koreanern unterrichtet — ein pädagogischer Mifsgriff, der sich wohl kaum wieder gut machen läfst. Nach meinen langjährigen Erfahrungen mufs gerade der Sprachlehrer seinen Schülern bei den Anfangsgründen und ersten Schwierigkeiten der fremden Sprache behilflich sein; das ist freilich sehr anstrengend, aber doch lohnend und fruchtbringend.

Volksschulen

Mit dem Elementarschulwesen ist es in Korea noch sehr schlecht bestellt. Wohlhabende Leute halten ihren Söhnen einen Hauslehrer, der ihnen das Lesen und Schreiben der koreanischen und chinesischen Zeichen sowie die wichtigsten Morallehren des Confucius — leider ohne Einführung in das Verständnis derselben — beibringt. Die Mädchen brauchen keinen Unterricht, da sie ja ihr Leben in Abgeschlossenheit verträumen müssen.

Es existieren auch Familienschulen, in denen Knaben unterrichtet werden. In solchen geht es her, wie in einer Radauschule; alle Schüler, auf dem Fufsboden hockend, haben verschiedene Textbücher vor sich liegen, und jeder schreit nach seiner Weise den Namen eines ihm vom Lehrer erklärten chinesischen Charakters, so laut er kann. Mir wurde in einer solchen Privatschule ganz schwindlig; jedoch schien der biedere Schulmonarch hoch erfreut über den Eifer seiner Zöglinge. Nichts brachte ihn aufser Fassung. Er nötigte mich zum Sitzen. Ich aber dankte verbindlichst und entfernte mich. Ähnliche Zustände habe ich noch in anderen Schulen dieser Art getroffen. Von Methode und Disziplin keine Ahnung; nichts weiter, als gedankenloses Herplappern.

Die Regierung, der leider die Mittel fehlen, um hier gründlich Wandel zu schaffen, hat einen schwachen Versuch zur Hebung des Volksschulwesens gemacht, indem sie in verschiedenen Teilen Söuls neun Elementarschulen errichten liefs, worin über 800 Knaben von Lehrern unterrichtet werden, die ihre Ausbildung auf dem Lehrerseminar empfangen haben. Jeder Lehrer hat etwa 30 Schüler in seiner Klasse. Unterrichtsmethode und Disziplin lassen hier auch noch viel zu wünschen übrig.

Aufserdem sind noch in den verschiedenen gröfseren Provinzialstädten 21 Elementarschulen gegründet worden, deren jede von der Regierung monatlich 30 Dollar als Zuschufs erhält.

Die Schulen verschiedener Missionsgesellschaften tragen viel zur Hebung der Volksbildung bei. Jedenfalls ist von ihnen auch die Anregung ausgegangen, dafs vor kurzem etwa hundert koreanische Frauen es gewagt haben, eine Petition an den König zu schicken, worin sie um Gründung von Mädchenschulen und um Gewährung gröfserer sozialer Freiheiten bitten.

Söul (Korea) J. Bolljahn

3. Eine Parallele zwischen Charakter und Werk von Pestalozzi und Dr. E. A. Sheldon

Da diese zwei Männer, der eine in den germanischen Staaten von Europa, der andere in den Vereinigten Staaten von Amerika, als Verbesserer der Volksschule und Lehrmethoden in gesegnetem Andenken stehen, so ist es vielleicht hier am Platz, anzudeuten, in welcher Hinsicht der jüngere dieser Männer — der im Jahre 1897 hingeschiedene Sheldon — den Titel verdient, der ihn als den amerikanischen Pestalozzi bezeichnet.

A Ähnlichkeit zwischen dem Charakter und Thun dieser zwei Männer. 1. Beide schöpften ihre Grundsätze und den Ansporn für ihre aufopfernde Lebensaufgabe aus ihrem tiefen Gefühl, sowie aus eigner Anschauung und Betrachtung der sie umgebenden Zustände. Sie machten keinen Anspruch auf Bücherweisheit und Gelehrsamkeit, obschon sie den freilich sehr mangelhaften Unterricht in der Volksschule und zum Teil auch auf der Universität geniefsen konnten. 2. Beide waren in bescheidenen Kreisen geboren, der eine (Pestalozzi) der Sohn eines Wundarztes, der andere (Sheldon) eines Farmers. Beide zeichneten sich von Jugend an durch ihren selbstlosen Charakter aus, der stets bereit war, andern Hilfe zu leisten. Einen leuchtenden Beweis davon liefert Pestalozzi in seiner aufopfernden Fürsorge für die Waisen und Bettelkinder in Neuhof und in Stanz, während Sheldons erstes Auftreten als Lehrer sich ebenfalls mit der Erziehung verwahrloster Kinder befafste, die er in den Strafsen von Oswego auffand und um sich her sammelte. 3. Beide besafsen einen unermüdlichen Eifer und Willenskraft in der Verfolgung ihrer Zwecke, so dafs weder das blinde Vorurteil der Menge noch die bittern Angriffe von Gelehrten im stande waren, sie davon abzuschrecken. Beide waren überzeugt von der Heiligkeit ihrer Mission, der sie daher nicht untreu werden konnten. 4. Beide besafsen die Gabe, die Sympathie und Mitwirkung edler Männer und Frauen zu gewinnen und dieselben für das Werk der Erziehung zu interessieren und zu begeistern. 5. Beide, als würdige Söhne einer Republik, bewahrten durch ihr ganzes Leben eine gemütliche Einfachheit und Bescheidenheit, welche die Menschen nicht nach ihrem Rang oder Stande, sondern nach ihrem Verdienst und Streben als Freunde und Brüder schätzte. Während Pestalozzi oft mit Fürsten und hochgestellten Staatspersonen in Berührung stand, welche die Einführung seiner Methode in ihren Staaten ermöglichten, hatte Sheldon mehr mit den vom Volk gewählten Schulbehörden zu schaffen, die die Organisation und den Unterricht in seiner Schule als Muster betrachteten, und denen er mit Rat und That an die Hand ging. 6. Beide hatten das Glück gebildete und edeldenkende Frauen zu besitzen, die sie oft in ihrem schweren Werk mit Rat und That unterstützten und bisweilen ihren gesunkenen Mut zu heben verstanden. Die Folgen einer guten Familienerziehung sind weniger in Pestalozzis Stamm zu erkennen (der durch den Tod von Oberst Pestalozzi in Zürich gänzlich ausstarb) als in Sheldons fünf überlebenden Kindern, von denen eine Tochter, Mrs. Barnes, als Geschichtsschreiberin einen ehrenvollen Namen erhalten hat. 7. Als ein etwas auffallendes Zusammentreffen mag hier bemerkt werden, dafs beide, Pestalozzi und Sheldon zur Zeit, als sie bemüht waren, ihre Methode zu verarbeiten und in die Schulen einzuführen — die Mitwirkung eines Hermann Krusi, Vater und Sohn erhielten. Letzterer dachte wohl kaum, als er den amerikanischen Boden betrat, dafs ihm eine ähnliche Aufgabe übertragen werden würde, als seinem Vater vor 62 Jahren, und zwar von einem Manne, von dessen Existenz er vor seiner Berufung nichts gehört hatte, so wenig als sein Vater von Pestalozzi. 8. Beide (Pestalozzi und Sheldon) hatten

das Glück, bis in ihr hohes Alter zu wirken, und den Erfolg ihrer Bestrebungen zu erleben. Die in Preufsen und andern deutschen Landen ausgestreute Saat im Felde der Volkserziehung kündete deutlich die Anerkennung an, die den ehrwürdigen Greisen gezollt wurde, so wie es auch bei Scheldon der Fall war, der die von ihm eingeführten Methoden und Einrichtungen in allen Teilen der Union erblickte.

Dafs Pestalozzi trotz seiner grofsartigen Erfolge in seinen letzten Lebensjahren von einer Verfolgungsmanie ergriffen wurde, die ihm selbst seine eigenen Versuche in einem ungünstigen Lichte darzustellen schien — deutet auf ein nervöses Temperament hin, worin wir ein Merkmal der Verschiedenheit erblicken, das diese zwei verdienstvollen Männer charakterisiert.

B Worin sie verschieden waren. 1. Individualität. Pestalozzi war schon als Knabe mit einem empfänglichen, reizbaren Temperament begabt, das ihn auf einer Seite für jeden Fortschritt, für Freiheit, Recht, Mitleid für die Armen etc. enthusiasmierte, auf der andern aber mit Unmut gegen die Unterdrücker erfüllte, sowie auch gegen die, welche seinen mit jugendlichem Feuer ausgesprochenen Theorieen im Wege standen. Sheldon dagegen hatte einen ruhigen, leidenschaftslosen Charakter. Wenn er für seine Ideen Anerkennung suchte, so zog er es vor, an die Überzeugung und Vernunft seiner Hörer zu appellieren, anstatt die Saiten ihres Gefühls anzuregen, worin ihm Pestalozzi mit seiner fast magnetischen Anziehungskraft weit überlegen war. 2. Verschiedenheit ihrer respektiven Lebens-Aufgabe und ihres Wirkungskreises. Pestalozzi, der, wie er selbst sagt seine Ideen über Erziehung und Methode nicht aus Büchern schöpfte (wie er vielleicht einige gefunden hätte), betrachtete sich als den Gründer einer, den Naturgesetzen angepafsten Lehrmethode, bei deren Ausarbeitung er freilich oft auf Abwege geriet, bis er allmählich durch den Beistand seiner Mitarbeiter den rechten Faden ergriff, und durch Anschauung und Entwicklung bei seinen Zöglingen Kräfte entfaltete, die die Besucher der Anstalt in Erstaunen versetzten. Daher besteht das grofse Verdienst Pestalozzis in der Anwendung der von ihm anerkannten ewigen Gesetze in der Menschennatur und der stufenmäfsigen Bildung aller Kräfte auf den Elementarunterricht der Volksschule. Sheldon dagegen war von Anfang seines Wirkens von dem Wert der pestalozzischen Unterrichtsmethode überzeugt, und war daher meistens besorgt, die nötigen Mittel einzuführen, die durch ihren objektiven Charakter eine in die Augen fallende praktische Gestalt annahmen. Da er während seiner ganzen pädagogischen Laufbahn entweder bürgerliche Stadtschulen oder eine Staatsanstalt (Seminar) zu beaufsichtigen und zu leiten hatte, so fehlte ihm in gewisser Beziehung die absolute Freiheit; die dem Leiter einer Privatanstalt (wie Pestalozzi es immer war) in der Einführung von neuen Unterrichtsmitteln oder in experimentellen Versuchen beschieden ist, was ihn daher nötigte, behutsam und systematisch zu Werke zu gehen. 3. Verschiedenheit in Bezug auf Ordnung. Die begeisterten Verehrer von Pestalozzi haben es nie gewagt, seine Verdienste in dieser Beziehung herauszuheben — in Bezug auf seine Person, Kleidung, Tonarten und selbst im Ausdruck seiner Ideen. Diesem Mangel an Ordnung sind manche betrübende Ereignisse seines Lebens zuzuschreiben. Ein Vorsteher, der z. B. die finanziellen Angelegenheiten seiner Anstalt vernachlässigt, läuft Gefahr, dieselben einem Manne zu überlassen, der sie zu seinem eigenen Vorteil benutzt. Etwas ähnliches findet statt, wenn er, um seine etwas ungeordneten Ansichten über Erziehung einem gelehrten Publikum unverständlich zu machen, einen Mann anstellen mufs, der seine eignen, ideal gehaltenen philosophischen Ansichten ausspricht, die öfter mit den vorhandenen Thatsachen in grellem Widerspruch stehen. Pestalozzi hat diese Erfahrungen gemacht, während Sheldon

als Superintendent der Stadtschulen und als Vorsteher einer Normalschule, genötigt war, das Programm des Unterrichts in klaren, verständlichen Worten auszudrücken. sowie auch ein scharfes Auge auf dessen richtige Ausführung und auf die äufsere Organisation zu werfen.

Schlufsbetrachtung

Es ist natürlich, dafs bei einem Vergleich von Männern, die verschiedenen Nationen angehören, nicht nur individuelle, sondern auch nationale Verschiedenheiten vorkommen müssen, was zum Teil bei Pestalozzi die ideale Geistesrichtung, sowie bei Sheldon die mehr praktische Tendenz erklärt. In Bezug auf religiöse Anschauung ist allerdings eine Verschiedenheit zu erblicken, indem Sheldon nach dem Beispiel seiner Eltern und Voreltern der orthodoxen Theologie huldigte, während Pestalozzi das Evangelium der Liebe als das Wesen des wahren Christentums anerkannte.

Nach Aufzeichnungen von Hermann Krüsi in Oswego N.-Y.

---

4. Inhaltsverzeichnis des 31. Jahrbuches des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

Die diesjährige Hauptversammlung des Vereins wird zu Pfingsten, vom 22. bis 24. Mai, in Leipzig (Lehrervereinshaus, Kramerstrafse 4) stattfinden.

---

5. Psychologie und Pädagogik

Prof. Münsterberg hat neuerdings in mehreren Aufsätzen seine Meinung über Psychologie und Pädagogik dargelegt. Sie sind erschienen im Laufe des vorigen Jahres in der »Atlantic Monthly« und »The Educational Review«.

Die Veranlassung gab diesen Aufsätzen das Erscheinen eines Buches über »Die neue Psychologie« von einem Professor der Psychologie an der Yale Universität zu New Haven, Connecticut, U. S. A.

Münsterbergs Einwände sind mehr gegen die zu erwartungsvollen Hoffnungen der experimentellen Psychologie im allgemeinen, als gegen dieses Buch im besonderen gerichtet. Er hält es für die höchste Zeit, dafs eine Warnung ergehe nicht blofs an diejenigen Lehrer, welche glauben, dafs die experimentelle Psychologie das Heilmittel für alle pädagogische Schwächen ist, sondern auch an diejenigen, welche irgend eine pädagogische Hilfe von ihr erwarten. Solche Erwartung ist auf den Glauben gegründet, dafs psychische Phänomenena gemessen werden können. Und das widerspricht, nach Münsterbergs Meinung, den Voraussetzungen der experimentellen Psychologie.

Leider habe ich das Buch über »Die neue Psychologie« nicht gelesen. Aber nach Münsterberg ist die Grundidee folgende: Die alte Psychologie mittelst Selbstbeobachtung gab nur Beschreibungen von geistigen Vorgängen und Prozessen. Die neue Psychologie dagegen, deren Methode experimentell ist, giebt Messungen geistiger Thatsachen. Der Inhalt dieses Buches ist unter die Rubriken derjenigen Begriffe gebracht, von denen alle Messungen abhängig sind, nämlich Zeit, Raum und Energie.

Münsterberg will nun sehr deutlich gezeigt haben, dafs die Messung geistiger Vorgänge durch Raum, Zeit und Energie ein Ding der Unmöglichkeit ist. Man mag über die Messungen geistiger Vorgänge denken, wie man will, so wird man doch nach sorgfältiger Überlegung klar einsehen, dafs das, was man geleistet hat, eine qualitative Analyse und Beschreibung psychischer Thatsachen und Prozesse ist, welche in einem engen Verhältnis zu mefsbaren physischen Vorgängen stehen. Wir können eine Empfindung oder eine Wahrnehmung nur an qualitativen Merkmalen erkennen. Sie hat eine selbständige Existenz, sie ist ein Urphänomen, welches nicht analysiert, oder als ein Element gebraucht werden kann.

Die Sache liegt natürlich ganz anders, sobald wir den Standpunkt der inneren Erfahrung verlassen und unser geistiges Leben als eine Begleiterscheinung, als eine Erfahrung unseres physischen Organismus betrachten. Insoweit meine Gedanken mit den physischen Erfahrungen meines Organismus zusammenfallen, insoweit haben sie Zeit, Raum und Energie, und können gemessen werden.

Aber bei einer solchen Unterschiebung sind der Raum, die Zeit und die Energie, welche wir wirklich messen, nicht geistige Vorgänge, sondern Prozesse des physiologischen Körpers. »Es bleibt eine Illusion zu glauben, dafs eine Art mathematische Psychologie das Ergebnis unserer Laboratorien ist.«

Herbart und Fechner, die gröfsten Psychologen dieses Jahrhunderts, glaubten psychische Zustände messen zu können. Sie hatten grofsen Einflufs. Der eine gab Anregung zur sorgfältigen Analyse der psychischen Zustände, der andere begründete die experimentelle Psychologie. Aber der mathematische Teil ihrer Systeme wird heutzutage allgemein als verfehlt angesehen.

Ihr logischer Fehler war nicht gerade derselbe, wie der der modernen Psychologie. Sie schrieben den psychischen Zuständen gewisse Züge zu, welche nur den physischen Dingen angehören, während die moderne Psychologie die physischen Zustände an die Stelle der psychischen setzt. »Wo man auch immer psychologische Vorgänge gemessen hat, da hat man entweder physische Vorgänge untergeschoben, wie in unseren Zeiten, oder psychische Vorgänge selbst nach der Analogie mit physischen Vorgängen sich falsch vorgestellt.«

Jede spezielle Wissenschaft hat ihre Voraussetzungen, welche ohne weiteres angenommen werden. Es ist das Geschäft der Philosophie diese zu prüfen und in letzter Instanz zu entscheiden, ob sie richtig oder falsch sind.

Die physische Welt setzt Raum, Zeit und Kausalität voraus, und diese nimmt der Naturforscher an.

Der unmefsbare Charakter psychischer Vorgänge ist die Voraussetzung der Psychologie, und das Finden einer mefsbaren psychischen Thatsache würde die Psychologie zerstören, gerade wie das Finden eines Metalles, welches keinen Raum einnimmt, die Physik vernichten würde.

An dieser Stelle sei auf die Gründe dafür nur hingewiesen.

Die Welt, in der wir leben, ist ursprünglich weder physisch noch psychisch. In dieser Welt befinden wir uns als wollende Subjekte und die Kette unserer subjektiven Stimmungen heifst unser Leben. Wir sind Subjekte des Wollens. Das

ist die tiefste Realität, welche es überhaupt giebt sie ist keine blofse metaphysische Konstruktion.

Aber wir wollenden Subjekte schaffen noch eine andere Welt, die Welt der Wissenschaften, eine Welt, welche weniger Realität hat und blofs eine logische Konstruktion ist. Das ist die Welt der Existenz, die wahrnehmbare Welt, die denkbare Welt. Die Objekte dieser Welt haben keine Realität, sie haben blofs Existenz.

Die Subjekte können die Objekte auf zweierlei Weise betrachten, nämlich als mögliche Objekte für alle Subjekte (d. h. als physische Objekte) oder als mögliche Objekte für nur eine subjektive Handlung (d. h. als psychische Objekte). Die physischen Objekte sind für alle Subjekte. die psychischen Objekte sind für blofs einen subjektiven Akt. Physische Objekte dauern, psychische Objekte erscheinen nur ein einziges Mal. Daraus wird klar, warum psychische Thatsachen nicht mefsbar sind. Es giebt keinen beständigen Mafsstab, womit man sie messen kann. Kein Subjekt kann an den Ideen eines andern teilhaben

Es ist ebensowenig möglich, dafs geistige Zustände aus Elementen bestehen, als dafs sie gemessen werden können, denn sie sind Produkte einer einzigen geistigen Handlung, und nur einmal kommen sie zur Erscheinung, sie sind Urphänomena.

Es ist nicht unmöglich, dafs ein solches Treiben von experimenteller Psychologie am Ende doch etwas Gutes hervorbringen wird, da der Irrtum von jeher der Vorläufer der Wahrheit gewesen ist. Doch ist es sehr zweifelhaft und für die Erzieher doppelt so. Von seiten der Lehrer ist es ein ebenso grofser pädagogischer Fehler, experimentelle Psychologie zu treiben, als der Glaube an die Mefsbarkeit psychologischen Geschehens von seiten der Psychologen ein psychologischer Fehler ist. Beides ist grundfalsch.

Die Erzieher sind sich heute bewufst, dafs das Erziehungssystem bei weitem nicht vollkommen ist und sie suchen überall nach Besserungsmittel. In diesem kritischen Moment hört man die Spatzen von den Dächern pfeifen, dafs die alte Psychologie mit ihrer trägen Selbstbeobachtung für Geistliches und Philosophen gut genug sei, und dafs die wahre Psychologie, auf deren festen Fundament der stattliche Bau einer besseren und erhabeneren Erziehung errichtet werden solle, die der Experimente und der mathematischen Exaktheit ist. Und wie in den alten Zeiten, wo man den Stein der Weisen und den Jungbrunnen suchte, so laufen heutzutage Lehrer in Menge nach dieser neuen Heilstatt. Es ist nicht überraschend, aber bedauernswert.

Den Lehrern sollte gesagt werden, dafs die experimentelle Psychologie ihnen nicht helfen kann. Keine psychische Thatsache ist je gemessen worden oder wird je gemessen werden. Liebe, Geduld, Teilnahme und Interesse sind unendlich viel wichtiger für den Lehrer, als ein Versuch, den Geist des Kindes zu analysieren. Die Analysis löst die Persönlichkeit auf, während Liebe und Takt zum Kinde als zu einer Einheit reden, nicht als zu Ganglienzellen und Zusammensetzungen von geistigen Atomen.

Ja! Die Lehrer sollen davor gewarnt werden, dafs die experimentelle Psychologie ihnen als Lehrer irgendwie helfen könne, und um so mehr, da sie ihren natürlichen, erzieherischen Instinkt verderben kann. Wenn die Lehrer Interesse dafür haben, — und es sind ja wenig Studien so anziehend als die Psychologie — können sie ihre Mufsezeit darauf verwenden, aber nur wie auf ein anderes Fach, z. B. auf Physik oder Litteratur, nämlich wegen der allgemeinen Ausbildung ohne direkt in ihrem Beruf als Lehrer irgendwelche Hilfe davon zu erhoffen.

Übrigens, giebt es zwischen der neuen und der alten Psychologie keinen Streit Beide liefern nur qualitative Analysen der inneren Erfahrung. Nur dies eine unter-

scheidet sie, nämlich, die alte Psychologie hat schon etwas bestimmtes geleistet, was der Lehrer gebrauchen kann, während dagegen die (sogenannte) neue Psychologie nichts geleistet hat, was in brauchbare pädagogische Vorschriften übersetzt werden kann. Sie steht im Anfang ihrer Laufbahn, wie die Physik im 16. Jahrhundert.

Sie wird als Wissenschaft nur durch Fachmänner gefördert. Dilettanten leisten im allgemeinen wenig Beihilfe und hier erst recht nicht.

Erziehung und Psychologie können ein gemeines Interesse in der Zukunft haben, aber gegenwärtig können sie sich gegenseitig nicht unterstützen. Beide werden stärker sein, wenn sie ihre eigene Strafse ziehen, mit Teilnahme, aber ohne blinde Anbetung.

Das Gesagte ist nicht als ein Angriff auf die experimentelle Psychologie an sich zu verstehen, sondern als ein Angriff auf den Mifsbrauch derselben. In allen Verhältnissen, welche zwischen der Psychologie und der Erziehung entstehen können, ist vor allem andern genaue Unterscheidung nötig. In der ganzen Diskussion sind zwei Hauptgegenstände: die Psychologie und das Kind, welche aber logisch betrachtet von einander ganz unabhängig sind. Die Psychologie ist die Wissenschaft, welche geistige Phänomena beschreibt und erklärt. Was ein Kind ist, wissen wir vielleicht besser ohne eine wissenschaftliche Definition. Nur sollten wir nicht vergessen, dafs sich die Kindheit von der Geburt bis ungefähr zum 25. Lebensjahre erstreckt. Es giebt eine Anzahl möglicher Verhältnisse zwischen diesen 2 Begriffen, z. B. die Psychologie kann dem Kinde gelehrt werden; das Kind kann das Objekt der psychologischen Untersuchung sein; dem Kinde kann nach einem Schema der Psychologie Unterricht erteilt werden u. s. w.

I. Das einfachste Verhältnis ist das, in dem das Kind Psychologie lernt. Das Kind sollte Psychologie lernen. Aber der psychologische Stoff, welchen es lernt, sollte seinen Fähigkeiten angemessen sein und ihm beigebracht werden von einem Lehrer, der jeden Satz zu einem Vortrag ausdehnen könnte. Die philosophische und spekulative Psychologie müssen natürlich für eine viel spätere Zeit vorbehalten werden. Gehirn-, pathologische-, und vor allem Kinder-Psychologie sind von der Schule auszuschliefsen. Der Unterricht sollte nicht nur direkt gegeben werden, sondern auch im Anschlufs an andere Gegenstände, wie z. B. im Anschlufs an die Lehre über Lichtempfindungen in der Physik, über Gehörempfindung in der Musik, über Raumempfindungen und optische Täuschungen im Zeichnen. Dies genügt, um zu begründen, dafs alle Lehrer mit der Psychologie vertraut sein, aber es hat gar nichts damit zu thun, dafs die Lehrer Psychologie für pädagogische Zwecke treiben sollten.

II. Was die Psychologie vom Kinde lernen kann. Hier sind zwei Betrachtungsweisen zu unterscheiden:

1. Wir können die Seele des Kindes als Selbstzweck, an und für sich betrachten, dann wird die allgemeine Psychologie eine von etlichen Wissenschaften sein, die dazu dienen, die Seele des Kindes zu erklären. In dem Falle wird jede Thatsache vom Kinde zu gleichem wissenschaftlichen Wert erhoben. Von dem, was wir im allgemeinen vom Menschen wissen, ausgehend erklären wir das Kind.

2. Wir können das Kind als Mittel zur Erreichung allgemeiner psychischer Gesetze betrachten. Dann wird die Psychologie des Kindes einfach eine der vielen koordinierten Methoden — wie z. B. pathologische, hypnotische u. s. w. — der Psychologie. Ist die Kinder-Psychologie nur eine Methode, so wird die allgemeine Psychologie nur diejenigen Thatsachen auslesen, welche die Kenntnis der Seele im allgemeinen einfacher und klarer machen. Hier geht man von der Kinder-Psychologie aus, um den Menschen zu erklären.

Münsterberg vertritt den Standpunkt, dafs die Kinder-Psychologie eine Methode und nicht ein Selbstzweck sein sollte. Die Kinder-Psychologie sollte nicht künstlich von der allgemeinen Psychologie geschieden werden. Die »Psychologie ist eine Untersuchung geistiger Vorgänge, aber nicht jede Untersuchung geistiger Vorgänge ist Psychologie«. Viel von dem Material, das die sogenannte Kinder-Psychologie zusammenträgt, ist gar nicht Psychologie, und das wenige, was überbleibt, gehört der allgemeinen Psychologie an. Die Psychologie droht alle anderen besonders die geistigen Wissenschaften zu verschlingen. Das ist vielmehr ein Unglück, als eine Entwickelung. Die Psychologie hat wie jede andere empirische Wissenschaft ihre Grenzen, welche sie anerkennen (beachten) mufs. Die Psychologie analysiert das geistige Leben in seine Elemente und erklärt es mittelst kausaler Gesetze. Aber das reale geistige Leben besteht nicht aus diesen Elementen und Gesetzen. Ideen sind Objekte empfunden als Einheiten, und nicht als Zusammensetzungen von Elementen. Gefühl und Wollen sind subjektive Thätigkeiten empfunden, als durch die Freiheit beherrscht, und nicht als durch Gesetze determiniert. Für ihre Zwecke setzt die Psychologie eine sehr komplizierte Umgestaltung der Realität voraus. Und irgend eine Stellung (attitude), die man zum geistigen Leben einnimmt und welche diese besondere Umwandlung nicht wählt oder notwendig findet, ist nicht Psychologie z. B. Geschichte, Ethik, Poesie, Religion. Es ist der Standpunkt, der den Psychologen charakterisiert und nicht der Stoff, den er behandelt. So erhellt, dafs das meiste der sogenannten Kinder-Psychologie teils Geschichte, teils Ethik, teils Wirtschaftslehre, teils Physiologie, teils gar nichts, entschieden aber nicht Psychologie ist. Es ist ebenso nutzlos und unpsychologisch den Inhalt der Kinderseelen statistisch zusammenzustellen, als dasselbe mit den Seelen der Erwachsenen zu thun. Die Kinder-Psychologie ist nur eine der rechtmäfsigen Methoden der Untersuchung psychischer Gesetze und Elemente im allgemeinen. Aber als Methode mufs die Kinder-Psychologie ihr Problem auslesen. Es ist unnötig zu versuchen das durch indirekte Beobachtung zu gewinnen, was durch Beobachtung der eigenen Seele zu haben ist. (Was durch Beobachtung der eigenen Seele zu erlangen ist, braucht nicht auf indirektem Wege gesucht zu werden.)

Die Kinder-Psychologie hat nur insofern einen Wert, als sie die Entwickelung der Seele von einfachen zu komplexeren Zuständen zeigt. Beobachtungen zu diesem Zwecke werden am besten mit einzelnen Kindern angestellt. Auch müssen sie von Fachleuten gemacht werden, denn Dilettanten können zu den psychologischen Problemen keine wissenschaftliche Stellung einnehmen. Die zu sammelnden Thatsachen sind solcher Natur, dafs ihre Entdeckung und Wahrnehmung selbst im höchsten Grade von schon besessenen Theorieen und Kenntnissen abhängig sind.

So lange die tausende von kleinen Thatsachen nicht durch eine Theorie systematisiert sind, sind sie tote Massen, und wenn sie eine Theorie nur illustrieren, können sie uns nichts Neues lehren.

Ungeübte Beobachter können jedoch dadurch Dienste leisten, dafs sie die Aufmerksamkeit der Fachleute auf die Abnormitäten der ihnen bekannten Kinder lenken, aber nichts weiter.

III. Wie kann die Psychologie das Kind durch den Lehrer in seiner erzieherischen Thätigkeit beeinflussen?

Es mufs erst entschieden werden, welche Arten der Psychologie von Nutzen sein können. Dann mufs entschieden werden, ob diese Psychologie direkten Wert hat, oder durch ihren Einflufs auf die pädagogische Wissenschaft indirekten Wert besitzt. Mit anderen Worten, erstens inwieweit kann der Lehrer für seinen Beruf die Psyochlogie benützen und zweitens inwieweit ist die Psychologie von Nutzen für

die pädagogische Wissenschaft. Die Kinder-Psychologie umfaſst nur die wissenschaftlichen Interessen mit Bezug auf das geistige Leben des Kindes, welche unter die Kategorieen der Psychologie fallen. Die Kategorieen der Psychologie sind die Analysis der Elemente und die kausale Gesetzmäſsigkeit geistiger Vorgänge.

Die experimentelle Psychologie hat dieselben Objekte wie die anderen geistigen Wissenschaften und unterscheidet sich von diesen nur in ihrer Methode — das Experiment, welches gewöhnlich die Selbstbeobachtung hünstlich veranlaſster Zustände ist. Die experimentelle Psychologie ist nicht mathematisch, auch braucht man bei ihr nicht offiziell zu wissen, daſs es überhaupt ein Gehirn giebt.

Der Ausdruck »Physiologische Psychologie« wird in einem weiteren und in einem engeren Sinn gebraucht.

Im weiteren Sinne bedeutet er die Betrachtung der geistigen Phänomene in allen ihren Beziehungen zu irgend welchen physiologischen Prozessen. In diesem Sinne ist »Physiologische Psychologie« gleichbedeutend mit »Empirischer Psychologie«, denn erkenntnistheoretischer Gründe wegen giebt es keine psychische Thatsachen, welche nicht mit physischen Thatsachen in Beziehung stehen. Darum wäre der Ausdruck »Empirische Psychologie« als der spekulativen Psychologie gegenüberstehend ein besserer Ausdruck als »Physiologische Psychologie«, welcher keinen korrespondierenden Ausdruck hat.

Im engeren Sinne bedeutet Physiologische Psychologie die Betrachtung der Beziehungen zwischen geistigen Vorgängen und den begleitenden physiologischen Gehirnprozessen, das ist eigentlich physiologische Psychologie, ein wissenschaftliches Feld für sich, welches, obwohl sehr wichtig für den Physiologen, wenigen oder gar keinen Wert für den Psychologen hat. Es wäre dem Psychologen gleichgiltig, ob das Herz oder die Nieren anstatt des Gehirns das Substrat der psychischen Phänomene wäre.

Diese gewöhnlich unklaren und oft miſsverstandenen Begriffe Kinder-Psychologie, experimentelle und Physiologische Psychologie sind uns nun klar und in dem bestimmten Sinne sind sie allesamt den Lehrern nicht von dem geringsten direkten Nutzen.

Werden diese Arten der Psychologie als der Pädagogik nützlich ernstlich verteidigt, so werden sie entweder miſsverstanden oder der Lehrer gerät dadurch in eine Stellung, welche wohl für die wissenschaftliche Pädagogik, aber nicht für ihn von Vorteil ist.

Damit ist nicht gesagt, daſs der Lehrer ohne Interesse für das geistige Leben der Kinder sein soll. Nein im Gegenteil soll er ein groſses Interesse in den Kindern als Einheiten, Persönlichkeiten und Subjekten der Freiheit haben. Deshalb waren schon im Anfang dieser Erörterung die psychologischen Wissenschaften von den geschichtlichen und normativen Wissenschaften scharf gesondert. Durch die letzteren lernt der Lehrer den Menschen verstehen und schätzen, während er durch die Psychologie den Menschen analysieren lernt. Der Historiker und diejenigen, welche Geschichte machen, verstehen den Menschen viel besser als der Psycholog. (Pestalozzi und Fröbel waren nicht Psychologen.)

Viele für den Lehrer wünschenswerte Kenntnisse des realen (wirklichen) Menschen sind in der sogenannten rationalen Psychologie zu finden. Vom Standpunkte der Schätzung, der Werturteile ist dem Lehrer Interesse am geistigen Leben sehr notwendig. Der Psycholog analysiert, beschreibt und erklärt das geistige Leben. Das jedoch schlieſst nicht aus, daſs der Lehrer das Kind vom naturalistischen, atomistischen psychologischen Standpunkt mit Rücksicht auf Hygiene, Ermüdung und Abnormitäten betrachten soll. Aber in dem Falle handelt er nicht als Lehrer,

sondern als Pfleger der Gesundheit und der allgemeinen Wohlfahrt der Kinder.

2. Inwiefern kann die Psychologie die Pädagogik als Wissenschaft beeinflussen?

Die Pädagogik als Wissenschaft sollte von der Psychologie in allen ihren Arten den höchst möglichen Gebrauch machen. Das kann vielleicht am besten verwirklicht werden durch einen besonderen Fachmann, dessen Amt es ist die Pädagogik als Wissenschaft zu untersuchen und befördern. So ein Gelehrter unterscheidet sich von dem gewöhnlichen Lehrer in zweierlei Weise. Da er nicht praktischer Lehrer ist, kann er in seiner Auffassung der Probleme leicht die Stellungen (attitudes) des praktischen Lehrers und des Psychologen theoretisch vereinigen. In Zusammenwirkung mit anderen Spezialisten seines Faches kann er die ganze Weisheit der Physiologie und Psychologie, der praktischen Lehrthätigkeit in einer solchen Weise anpassen, dafs ein völlig durchdachtes System sich entwickeln wird, von welchem der gewöhnliche Lehrer Vorschriften und Anweisungen erhalten kann. Dasselbe zu thun ist dem gewöhnlichen Lehrer unmöglich. Hier findet dieselbe Vermittelung zwischen Grundwissenschaften und ihrer Anwendung im praktischen Leben wie auf anderen Gebieten statt, wie z. B. in der Medizin.

Es ist nicht zu vergessen, dafs das psycho-physische Material nicht der einzige Bestandteil einer Erziehungstheorie ist, sondern dafs hierzu die teleologischen Wissenschaften der Ziele und Zwecke angedeutet von der Geschichte, Ethik, Ästhetik und Religion auch notwendig sind. Wenn diese zwei Seiten einmal wirklich zusammengeschmolzen sind und etwas anderes ist als eine Auslese psychologischer Thatsachen, dann kann man dem Lehrer sagen, dafs er die ihm angemessene Betrachtung der Menschen nicht nur in Philosophie, Geschichte und Litteratur, sondern auch in den pädagogischen Handbüchern und Seminaren finden kann.

Da das psycho-physische Material, welches von der Psychologie für die Entdeckung psychischer Gesetze ausgewählt wird, der Natur der Sache nach von dem psycho-physischen Material, das die Erziehung auswählt, verschieden ist, ist es dem Psychologen, dessen Ziel ein anderes, als das der Erziehung ist, unmöglich diese erzieherisch-psycho-physische Arbeit zu leisten. Von dem Lehrer kann diese Arbeit auch nicht geleistet werden, weil seine Thätigkeit eine praktische und verschiedene ist.

Als Mittel diese Schwierigkeit zu überwinden schlägt Münsterberg psycho-physisch-pädagogische Laboratorien vor, in welchen die Probleme ausgewählt und untersucht werden vom Standpunkt des pädagogischen Interesses. Den psychologischen Laboratorien soll der Lehrer wegen seiner Stellung (attitude) dem Kinde gegenüber, der Erziehungs-Gelehrte wegen der Verschiedenheit seiner Probleme, entfernt bleiben. Das Gedeihen einer Wissenschaft liegt nicht an den zufälligen Entdeckungen anderer Wissenschaften. Wann der Erziehungsgelehrte in seinem eigenen Laboratorium durch Experimente und Zusammenwirkung mit anderen Gelehrten seines Faches ein System anerkannter Erziehungsthatsachen erzielt hat, dann kann er auch eine praktische Erziehung hervorbringen, welche der Lehrer ohne Experimentieren annehmen kann. Dann mag der Lehrer Psychologie studieren, um ein theoretisches Verständnis seiner Erziehungstheorie zu erlangen, nicht aber um Erziehungstheorieen mittelst mühevoller, psychologischer Experimentation hervorzubringen.

Es ist nicht zu befürchten, dafs solche Erziehungslaboratorien zu wenig Probleme haben würden. Es würde die Sache sich etwa entwickeln wie die experimentelle Psychologie in den letzten 25 Jahren. Und dann werden die neuen Ideen zeigen, wie unzulänglich diese Skizze von der Beziehung zwischen dem Kinde und dem

Studium des geistigen Lebens ist. Diese Skizze genügt jedoch zu zeigen, dafs die Frage, ob es Beziehungen zwischen Erziehung und Psychologie giebt, nicht mit »ja« oder »nein« zu beantworten ist, sondern mit erstens, zweitens, drittens, viertens, — und es ist nicht zu bestimmen, ob man je sagen kann »und letztens«.

Jena Gr. Karr

---

6. Psychologie und Leben

Übersetzung im Auszuge nach dem gleichlautenden Aufsatz Hugo Münsterbergs in der Atlantic Monthly, May 1898.

(Übersetzt von Carl Werner, stud. med. Jena.)

In dem Aufsatz wird gezeigt, welche Stellung die moderne Psychologie zum realen Leben einnimmt. Es wird ihr Wert, wo sie als Wissenschaft unter Wissenschaften; ihre Unzulänglichkeit, wo sie als selbständige Weltanschauung auftritt, klargestellt.

Unsere Zeit steht im Zeichen der Psychologie. Psychologie ist die letzte Staffel in dem grofsen Siegesmarsch der Naturwissenschaften. Die theoretischen und die praktischen Wissenschaften und selbst die Künste dringen heute gleichermafsen auf psychologische Behandlung ihrer Gegenstände, auf psychologische Treue. Und so ist auch der Einflufs auf das tägliche Leben ganz gewaltig. In der Kirche und im Theater, im Parlament und im Empfangsalon sind die Spuren psychologischer Denkweise unverkennbar.

Wie nun müssen wir uns zu den Ideen des Universums, der Menschheit; wie zu denen, die wir bisher von Pflicht, Freiheit, Persönlichkeit, vom Ich hatten, stellen, wenn Psychologie, wie es den Anschein hat, als einzig giltige Wahrheit dasteht?

Persönlichkeit mit den Augen einer konsequenten Psychologie betrachtet, ist nur ein Inhalt des Bewufstseins wie so vieles andere. Ein Inhalt, der sich im Kinde langsam entwickelt im Gefolge von Tast-, Muskel-, Gesichts und allen übrigen Empfindungen, bis die Erfahrung vieler Erfolge und Mifserfolge nebst den begleitenden Affekten es lehrt, sich von der Aufsenwelt zu unterscheiden. Dieser zentrale Bewufstseinsinhalt, dieses aus vielen Elementen zusammengetragene Ich, entwickelt sich mit der zunehmenden Erfahrung seines Trägers zu einer gesellschaftlichen und geschichtlichen Persönlichkeit. Schliefslich vermag Psychologie noch eine dritte Stufe der Persönlichkeit zu demonstrieren, auf der sie sich als derjenige Komplex von geistigen Elementen darstellt, der als unverlierbarer Bestand, unabhängig vom übrigen zufälligen Bewufstseinsinhalt, unserem individuellen Fühlen und Wollen entspricht. Die Persönlichkeit in ihren drei Stufen ist dem Psychologen alles in allem eine Idee, die einer jeden Idee eines äufseren Gegenstandes gleichwertig ist, nur komplizierter.

Einer solchen Persönlichkeit kann, wenn nur die Definition darnach eingerichtet wird, auch Freiheit beigelegt werden. Freiheit des Willens bedeutet der Psychologie Freiheit von äufserem Zwange oder innerer Störung des regelmäfsigen Ablaufs der Gedankenmaschine.

Die Seele ist dem Psychologen von heute zur »Natur« geworden: wie jedes Ding der Aufsenwelt, so mufs auch die Seele nach ewigen Gesetzen sich entwickeln und bewegen. Zu denken, dafs freie und unfreie Handlungen eine verschiedene Stellung zu den physiologischen Gesetzen einnähmen, nötigt ihm ein Lächeln ab, eine freie Handlung in dem Sinne des »Unabhängig von Ursachen« wäre ein Wunder dessen Unmöglichkeit ihm von vornherein feststeht. Aber selbst der oben angedeutete bescheidene Anspruch auf Freiheit mufs der konsequenten Psychologie gegenüber verstummen. Denn ist nicht alles »in uns« bedingt durch etwas, das aufser

uns ist? Hat nicht alles, was wir ererbt, gelernt, erfahren haben, draufsen seinen Ursprung, um nur scheinbar ein innerliches Produkt, die Richtung unserer Entschlüsse zu bestimmen? Die Elemente, aus denen unser geistiges Leben aufgebaut, wirken aufeinander, bedingen sich gegenseitig, wie so viele Elemente in einer komplizierten chemischen Verbindung; einmal die Elemente erkannt ist der Effekt jedes Anstofses vorauszuberechnen.

Was wird aus der Geschichte im Lichte einer solchen Auffassung? Geschichte ist der Erfolg vieler Persönlichkeiten, d. h., psychologisch ausgedrückt, eine lange Reihe von kausal determinierten psychologischen Prozessen, die sich psychologischen Gesetzen gemäfs, so ereignen mufsten. Das Ziel dieser Geschichtswissenschaft mufs sein die psychologischen Gesetze zu finden, die dem Ablauf des ganzen Prozesses zu Grunde liegen. Äufsere Einflüsse drängen das Individuum und seinen Wert in den Hintergrund; alles wird hier Wirkung von Ursachen und Motiven, die ganze Geschichte ein Abschnitt sozialer Psychologie.

Die Pflicht, das Gesetz, das sich die Persönlichkeit als Norm ihres Handelns vorhält, erscheint jeder anderen Idee coordiniert. Das »Du sollst« ist nur ein Bewufstseinsinhalt, der seinen gesetzgeberischen Charakter nur von seinen hemmenden und fördernden Beziehungen zu den Gefühlen und Willensakten borgt.

Die ethischen Gesetze gehen also aus psychologischen Gesetzen hervor, und ebenso die ästhetischen und logischen Regeln und Werte. Im Kampf ums Dasein ging zu Grunde, was nach Maximen handelte, die ihm im äufseren Leben schadeten.

Alles, was wir thun, läuft darauf hinaus, uns einen angenehmen Geisteszustand zu schaffen. Wir sollen nur um des angenehmen und nützlichen Erfolges willen logisch denken, ästhetisch geniefsen und moralisch handeln. Wären einmal, lehrt die psychologische Ethik, die unangenehmen Gefühle durch angenehme ersetzt, ein psychologischer Inhalt durch den andern verdrängt, so wäre die Erde zum Himmel geworden. Der nächste und wichtigste Schritt, den die Psychologie thut, geht dahin, die »ganze Welt« zu einem blofsen Inhalt des Bewufstseins zu machen, und als das einzig Reale das psychische Geschehen übrig zu lassen. Psychologie hat die Wahl zwischen philosophischem Dualismus, materialistischem Monismus und spiritualistischem Monismus und entscheidet sich für den letzten. Die Existenz physischer Dinge wird nur als praktische Arbeitshypothese zugegeben.

Für den zielbewufsten Psychologen verschwinden zuletzt das »Wir« und das »Ich«, verblassen Zeit und Raum als Realitäten. Was übrig bleibt, als das einzig Reale, ist ein geistiges Geschehen ohne Zeit und ohne Persönlichkeit, das weder Zweck noch Wert noch Ende hat. —

Damit schliefst Münsterberg seine Darstellung der Psychologie unserer Tage. Im Folgenden zeigt er, wie wenig wir genötigt sind, diese Ergebnisse als das letzte Wort der Wissenschaft unseres Jahrhunderts gelten zu lassen.

Der denkende Mensch befindet sich dieser Lehre gegenüber in einem Dilemma: er mag sie nicht annehmen und kann sie nicht abweisen; und es scheint, als ob er einer Verquickung von Positivismus und Mysticismus zustimmen müsse, um die Werte, die ihm heilig sind, nicht preiszugeben.

Gegen die obengenannten Resultate der Psychologie spricht nun vor allem unser eigenes Gefühl, demzufolge wir uns mit der Reduzierung unserer Persönlichkeit auf eine Reihe psychologischer Atome nicht befreunden können.

Im wirklichen Leben wird das Kind vom Erzieher als ein zu entwickelndes Ich, der Verbrecher vom Richter als eine verantwortungsvolle Person behandelt. Wir bewundern doch die grofsen Männer in Vergangenheit und Gegenwart und der gewaltige Gang der Weltgeschichte erregt unser Erstaunen. Wir vermögen

die Welt mit all ihrer Schönheit nicht als ein Produkt psychischer Gesetze zu begreifen; und wenn man uns vollends glauben machen will, dafs alle edelste Tugend nur dem Bedürfnis gewisser psychologischer Zustände entspringe, und dafs das gröfste Glück der gröfsten Menge das Ziel alles Strebens sei, müssen wir uns achselzuckend vom Psychologen abwenden.

In Wahrheit sind aber schon »die feste Überzeugung« des Psychologen von der Relativität aller Wahrheit — sein »gewissenhaftes« Eintreten für die Lehre, dafs Moral belanglos sei, Widersprüche in sich selbst. Der psychologische Skepticismus widerlegt sich selbst durch die Ansprüche, die er macht.

Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit sind, und sind unabhängig von psychologischen Bedingungen.

Es mufs der Versuch gemacht werden, diese zwei Stellungen zu versöhnen! Ein unkonsequenter Kompromifs leistet dieser Forderung nicht Genüge. Indessen ist ihre Vereinigung sehr wohl möglich und im beiderseitigen Interesse notwendig. Es stellt sich nämlich heraus, dafs nicht die Psychologie, sondern ihr Mifsbrauch dem widerspricht, was das Leben verlangen kann. Es zeigt sich, dafs die Psychologie, indem sie die psychologischen Facta als einzige Realität ansieht, ebenso irrt, wie Materialismus und Dualismus irren — und dafs eine vierte Ansicht die einzig richtige ist, wonach weder die physischen noch die psychischen Objekte Realitäten sind, sondern beide nur Konstruktionen des Subjekts, beide nur Transformationen des wirklich Realen sind. Von diesem Realen darf nicht gesagt werden, dafs es als physisches oder psychisches Objekt oder dafs es überhaupt »existiere«, da schon der Begriff »Existenz« eine Umdeutung der Realität in sich schliefst.

Der Psycholog darf den Aufbau des geistigen Organismus aus psychologischen Atomen ansehen, wie der Physiker den Aufbau körperlicher Dinge aus Atomen annimmt — d. h. um der logischen Entwicklung wissenschaftlicher Resultate willen. Ihre »Wahrheit« bedeutet ihren objektiven Wert für den Gedanken, nicht Realität.

Als Bezeichnung der falschen Auslegung der psychischen Elemente als letzter Realitäten bietet sich der Ausdruck: Psychologismus. Dieser Psychologismus ist keinen Deut besser als Materialismus. Das reale Objekt beider »existiert«, besteht aus atomistischen, unteilbaren Elementen und gehorcht allgemeinen Gesetzen; beide machen die »Welt« zu einer Reihe von Ursachen und Wirkungen.

Ziele und Werte, Pflichten und Ideale fallen beiden gleichermafsen zum Opfer. — Die psychologische Wissenschaft hat das Recht und die Pflicht jedes geistige Faktum in seine psychologischen Elemente umzuwandeln; sie irrt jedoch, wenn sie diese Elemente, diese Bewufstseinsinhalte, die aus psychischen Atomen bestehen, als die letzte Realität betrachtet. Die Naturwissenschaften und unter ihnen die Psychologie können, so aufgefafst, nicht ergeben was dem Werte des wirklichen Lebens und seinen Forderungen widerspräche. Man kann sie ruhig ihre Wege gehen lassen, bis zur vollständigsten Zerlegung und Atomisierung des Universums. Es kommt hinzu, dafs genau betrachtet, Psychologie selbst nur unter dem Einflufs der von ihr so gering geschätzten absoluten Werte entstehen könnte. Das Ringen nach psychologischer Wahrheit hätte keinen Sinn, wenn man nicht das Ziel, dem es zustrebt, als realen Wert betrachtete. Jedes Urteil, das Anspruch auf Wahrheit macht, erkennt ein »Du sollst«, ist ein Geschöpf des Pflichtgefühls. Der Wille, die Persönlichkeit, die Freiheit, die die Psychologie zu zersetzen und aufzulösen unternimmt, sind nur Spiegelbilder ihrer eigenen Realität, nur Transformation der lebendigen Wirklichkeit. Die letztere hat in der That jene Zersetzung und Auflösung um ihrer Zwecke willen erst hervorgebracht.

Der Wille ist der Träger aller Wissenschaft und der Urgrund alles Denkens.

Das wirkliche Leben findet uns als wollende Subjekte: wir fühlen uns als solche. Der Wille ist der Perzeption nicht zugänglich, er ist uns unmittelbar durch seine Akte bekannt. Ebensowenig wie den eigenen Willen perzipieren wir andere wollende Subjekte: nehmen indeſs ihr Vorhandensein als gewiſs an und verhalten uns dementsprechend im Leben. Diesen Subjekten nebst ihrer Welt von Objekten darf »Existenz« nicht zugeschrieben werden. Das wirkliche Leben hat eine Form der Realität, die viel voller und reicher ist, als jener Schatten von Realität, den man als »Existenz« bezeichnet. Die Existenz eines Objekts bedeutet die Möglichkeit einer bloſs passiven Perzeption. Das reale Leben zeigt uns nirgend solche bloſs passive Perzeption, sondern überall aktive Wertung des Gegebenen. Was als bloſs existierend gedacht wird, kann keine Realität haben. Unser realer Wille also existiert nicht, ihm ist vielmehr eine Form der Realität eigen, die sich nicht näher beschreiben läſst, weil sie selbst der letzte Grund aller Beschreibung ist.

Die letzte Realität, die unserer Welt zu Grunde liegt, steht uns nicht fern wie eine platonische Welt von Potentialitäten, sie ist uns unmittelbar gegeben, in unserem Willen. Eine solche Welt nicht existierender, sondern lebensvoller Willensbeziehungen ist die Materie der Geschichte, der Gesellschaftslehre, der Ethik und Philosophie.

Die Geschichte hat es mit wollenden Subjekten und ihren gegenseitigen Beziehungen zu thun. Sie lehrt sie uns verstehen, nicht durch Beschreibung psychischer Elemente, sondern durch die Wertung ihrer Vorsätze und Mittel. Geschichte, als ein Netzwerk individueller Willensrelationen, hat die Menschheit vor der unbelebten Natur und sogar den Wilden voraus. Das Ziel der Geschichtsphilosophen soll nicht die Aufstellung allgemeiner psychologischer Gesetze sein, sondern eine verallgemeinerte Darstellung von Willensbeziehungen, unter denen der Einfluſs groſser Männer voraussteht, bis zu einer einzigen allumfassenden Willensverknüpfung. Das Objekt der Geschichte sind also die Willensbeziehungen der Menschen, nicht als existierende perzipierbare Objekte, sondern als lebendige subjektive Funktionen des Wollens betrachtet.

Von höherer Bedeutung als die individuellen Willensakte, die der Geschichte ihren Wert verleihen, sind solche Akte des Willens, die eine überindividuelle Beziehung haben. Hier hat die Pflicht ihren Platz, die wir als unseren eigenen innersten Willen ansehen müssen und womit irgend eine äuſsere Bestimmung der Richtung unseres Wollens nicht verglichen werden kann. Die normativen Wissenschaften: Ethik, Logik, Ästhetik und Religionsphilosophie bilden ein vollständiges System der überindividuellen Willensakte. Aus diesen Wissenschaften, die dem Individuum seine Stellung zum Weltganzen vorschreiben, kann eine Metaphysik erstehen, die den Gesamtkomplex unserer Pflichten zu einem gewaltigen Gedankenleben vereinigt. Diese letzte Quelle aller Realität als existierend zu denken, heiſst, sie allen Sinnes und Wertes zu entkleiden.

Unser Leben ist Wille, unser Wille hat seine Pflichten, die ihm zu Handlungen für und gegen Objekte anleiten, denen er einen Wert beilegt. Jede Handlung erscheint so als ein Zusammenwirken des Subjekts mit subjektiv bewerteten Objekten. Diese Objekte, über deren, scheinbar von ihm unabhängiges, Verhalten das Subjekt sich ein Urteil zu bilden sucht, nehmen durch solche nur gedachte Unabhängigkeit die Form der Existenz an. Die Naturwissenschaften behandeln alle Objekte als existierend, indem sie die Erwartungen, die ein scheinbar passiver Beobachter von ihnen haben kann, sammeln und ordnen. Jedes Ding wird in Elemente zerlegt und zu seiner Vergangenheit und Zukunft in Beziehung gebracht, jedes Ding erscheint als Ursache und Wirkung. Physik (im weitesten Sinne) und

Psychologie betrachten beide ihre Gegenstände als existierend und aus Elementen bestehend. So von ihrer Beziehung zum lebendigen Willen losgetrennt, haben weder psychologische Objekte einen Wert und teleologische Bedeutung.

Der Wille ist überhaupt kein Objekt der Psychologie, denn diese mufs von ihrem Standpunkte aus ein jedes Objekt als aus atomistischen Elementen oder sogenannten Sensationen bestehend betrachten. Die Psychologie mufs darum eine Substitution machen, sie mufs die Persönlichkeit mit dem psychologischen Organismus identificieren, und den Willen in eine Gruppe von Bedingungen auflösen, die das Handeln bestimmen. So ist der — psychologische — Wille der Kette von Ursachen und Wirkungen eingefügt. Der reale Wille ist indessen weder Ursache noch Wirkung, sondern hat seinen Sinn und Wert in sich selbst. Er ist frei; nur seinen eigenen Zwecken entsprechend malt er die Welt als ein unfreies determiniertes Netz von Thatsachen.

Sobald der Psychologe im Willen ein nicht perzipierbares Element anerkennt, zerstört er seine Wissenschaft gerade so, wie der Physiker, der Wunder gelten läfst, die seine.

Die Vernachlässigung des realen Willens darf dem Psychologen nicht zum Vorwurf gemacht werden, da diese Vernachlässigung eben die Voraussetzung einer psychologischen Wissenschaft ist. Die Psychologie war in unserem Jahrhundert die Krone der Naturwissenschaften. Doch darf sie nicht vergessen, dafs sie nur ein einseitiges Bild des Wirklichen liefert, und dafs die andere Seite, die kein Gegenstand der Naturwissenschaft oder der Psychologie sein kann, die ursprüngliche Realität bildet. So ist Psychologie ein Ende; kann aber auch ein Anfang sein! Indem sie die hohe Bedeutung der inneren Welt offenbart, und eine Ergänzung der Werte gebenden und fördernden Wissenschaften bildet, kann sie helfen, der Totalität des geistigen Lebens gerecht zu werden. Wenn sie nicht in Psychologismus entartet, kann man sie als das vielversprechende erste Wort eines kommenden idealistischen Jahrhunderts begrüfsen.

7. Vorlesungen für Volksschullehrer in Jena

In diesem Winter haben an 14 Sonnabenden zwischen $5^1/_2$ und $8^1/_2$ Uhr jedesmal 6 Vorlesungen stattgefunden in Parallel-Kursen:

A Humanistische Fächer	B Naturwissenschaftliche Fächer
1. Ethik: Prof. Rein,	1. Geologie: Prof. Linck,
2. Kulturgeschichte: Prof. Eucken,	2. Botanik: Prof. Detmer,
3. National-Ökonomie: Prof. Pierstorff.	3. Physiologie: Prof. Verworn.

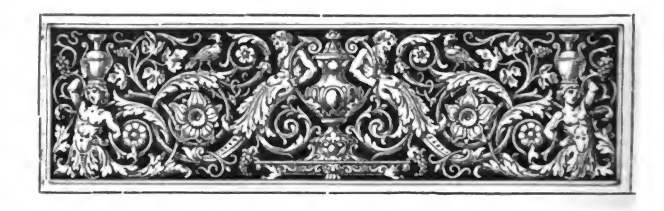
Die Zahl der Teilnehmer betrug 330.

Für nächsten Winter sind folgende Fächer in Aussicht genommen:

1. Religion: Prof. Drews,	1. Zoologie: Prof. Ziegler.
2. Psychologie: Prof. Ziehen,	2. Chemie: Dr. Duden,
3. Thür. Kunstgeschichte: Dr. Weber.	3. Geographie: —

8. Einladung

Die 5. Jahresversammlung des Verbandes der Freunde Herbartscher Pädagogik Halle-Mansfeld findet Sonnabend den 6. Mai d. J. nachmittags 2 Uhr im »Wintergarten« in Halle a. S. statt. Auf der Tagesordnung steht die Besprechung der Broschüre von K. Hemprich: Grundzüge eines Lehrplanes für die evangelische Erziehungsschule (Pädagogische Bausteine. Heft 5. Herm. Osterwitz, Dessau.)



C Besprechungen

I Philosophisches

Prof. Dr. Friedrich Ratzel, Politische Geographie. 1897.

Nur allmählich und neuerdings etwas unbehaglich sind uns Deutschen die Augen geöffnet worden, die gewohnt waren, nur wenig über die Grenzen unserer kleinen Staaten hinauszublicken. Die Erde ist klein geworden und Deutschland ist auf ihr nur ein sehr kleiner Fleck. Den wachsenden Riesen England, Rufsland, Vereinigte Staaten gegenüber fühlen wir eine gewisse Beklemmung. Es nutzt nicht, die Augen zu verschliefsen. Zu rechter Zeit kommt da ein Buch: »Ratzels Politische Geographie«. — Die gröfsten Denker haben über den Staat philosophiert und die Kenntnis unserer Erde ist ein so wichtiger Zweig unserer Erziehung, dafs die Besprechung jenes Buchs in einer Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik keiner Rechtfertigung bedarf.

Die Fülle des Gebotenen bedingte eine erhebliche Ausdehnung des Buchs (700 Seiten) und damit eine gewisse Unübersichtlichkeit, die trotz der randlichen Inhaltsangaben nicht ganz zu heben war. Auf weitem, weitem Gebiete werden wir umhergeführt, die Wege kreuzen sich, wir sehen die Gegenstände oft wiederholt von verschiedenen Seiten. Von Zeit zu Zeit gewährt ein Hügel etwas freiern Blick; dann gehen wir leichten Schritts an den interessanten Dingen vorüber, zuweilen aber ermüden wir; unser Wunsch nach einem, das ganze weite Gebiet umfassenden Aussichtspunkt wird nicht recht erfüllt. Dies mag vielleicht manchen veranlafst haben, dieses sehr lesenswerte Buch nach kurzem Verweilen bei demselben wieder aus der Hand zu legen. Dasselbe eingehendem Studium zu empfehlen, nicht es zu kritisieren, ist der Zweck nachstehender Darlegung seines wichtigsten Inhalts.

Der Staat als Verbindung des Bodens mit einem Volke. — Der Staat ist ein Organismus, in dem ein bestimmter Teil der Erdoberfläche soweit eingeht, dafs sich die Eigenschaften des Staates aus denen des Volks und Bodens zusammensetzen, und so ist auch die Entwicklung jedes Staates eine fortschreitende Organisation des Bodens durch immer engere Verbindung mit dem Volke. Die Eigenschaften des Bodens als die unveränderlichen wirken über viele Veränderungen des Volkes hinaus fort. Die Gewohnheit des Zusammenlebens, die gemeinsame Arbeit, das Bedürfnis des Schutzes, die Bande zu vergangenen Geschlechtern, die Beziehungen zu heiligen Orten ver-

knüpften die Einzelnen unter einander und mit dem Boden. Leitende Gedanken bemächtigen sich der Geister und lenken den Willen aller der Einzelmenschen eines bestimmten Gebietes; und soweit nun diese leitenden Gedanken reichen, reicht auch der Staat. — Das wechselseitige Zusammenwirken einer Anzahl Einzelner, wobei einer den andern unterstützt, macht für sich keinen Staat, das ist nur »die Gesellschaft«. Der Staat entsteht, wo die Gesamtheit zu Zwecken vereinigt wird, die nur Zwecke der Gesamtheit sind, und nur durch gemeinsame Anstrengungen von gewisser Dauer erreicht werden können. Da aber die Gesellschaft sich in viel engerem Zusammenhang mit der gesamten Kultur entwickelt, als der Staat, wirkt die Kultur durch die Gesellschaft immer am tiefsten auf den Staat ein.

Der Staat als Organismus.[1]) — Hat der Staat sich einmal seine Grenzen gezogen, dann sind die Vorgänge der Abschliefsung, der Ausbreitung, des Austausches an den Grenzen genau wie an der Peripherie eines zusammengesetzten Organismus. Die geistige Gemeinschaft im Staat und der Organismus in demselben sind Wirklichkeiten.

Als Organismus unterscheidet sich aber der Staat von andern Organismen in sehr wesentlichen Punkten. Bei Pflanzen und Tieren zeigen die Elemente, aus denen sie aufgebaut sind, die mannigfaltigsten Umbildungen, und hiermit in engstem Zusammenhang eine wachsende Differenzierung der Organe; der Staat hingegen kann nur in beschränktem Mafse seine Elemente umbilden. Die politische Arbeit eines Staates ist auch über sein ganzes Gebiet nicht so verschiedenartig, dafs durch sie die Organbildung wesentlich gefördert werden könnte. Beim Staate liegen die Ursachen einer Organbildung in den Unterschieden des Bodens, in der räumlichen Verteilung der Bevölkerung, in den Gegensätzen von peripherischen und zentralen Provinzen, von Seeküste und Binnenland, von Flach- und Gebirgsland, von Stadt und Land. Der Weltverkehr arbeitet zwar dahin, die ganze Erde in einen einzigen Organismus zu verwandeln,[1]) in denen die Länder nur noch mehr oder weniger untergeordnete Organe sind, aber immer drängt doch die Summe der Übereinstimmungen in den natürlichen Eigenschaften der Erde und der Menschen die Tendenz zur Organbildung zurück.

Die Wertschätzung des Bodens. — Territoriale Politik. Der Boden eines Staates mufs immer mehr Menschen tragen; es tritt damit eine wachsende Innigkeit der Beziehungen der Bewohner zu ihrem Boden ein, ja es werden, und — hierauf beruht wesentlich die Entwicklung der Staaten — im Laufe der Geschichte Eigenschaften des Bodens entdeckt, die man früher nicht gekannt, nicht einmal geahnt hatte. Neue Bedürfnisse schaffen neue Werte. Die ausgesprochene eigenartige Bedeutung mancher Erdstelle giebt sich oft plötzlich und unerwartet kund. So wächst das Verständnis für den Wert des Bodens. Die ganze Geschichte ist eine Wertsteigerung der Länder im Ganzen und in ihren natürlichen Vorteilen im Einzelnen. Bei all diesen Vorgängen nehmen die wirtschaftlichen Beziehungen mit der Zeit immer politische Formen an. Der wirtschaftliche Wert verknüpft die entferntesten Gebiete der Erde. Indem dann die grofsen Handelsmächte die wichtigen wirtschaftlichen Anknüpfungspunkte politisch befestigen (Beispiel: London, Gibraltar, Malta, Sues, Bombay), breiten sie sich fast sprungweise über die Erde aus. Es wächst die Bedeutung der grofsen Räume.

[1]) Bei der wiederholt geäufserten durchaus ungerechtfertigten Geringschätzung des Wertes der Bilder ist es auffallend, wie unser Verfasser auf dieses Bild so grofses Gewicht legt. Er erkennt eben dadurch thatsächlich den hohen Wert eines guten Bildes an.

[1]) Ägypten in seiner Stellung zum römischen Reiche wird wohl immer eines der grofsartigsten Beispiele eines ganz zum Organ heruntergedrückten Gebietes sein.

In dem Mafse der Schätzung des Bodens liegt der Unterschied zwischen einer territorialen und einer mehr politischen, allgemeinern Politik. Den Versuchen politische Macht zu gewinnen, ohne den Boden, der oft wie ein gefährlicher Ballast anzuhängen scheint, begegnet man auf allen Stufen der Entwicklung. Nicht das Land ist im Altertum das Ziel der Kriege und diplomatischen Bemühungen, sondern die Macht, die Menschen, die Schätze. Das bequeme Mittel, die Länder in den Händen ihrer Beherrscher zu lassen und durch deren Verpflichtung die mühe- und opferlose oberste Leitung zu gewinnen, hat schon China in gröfstem Mafse angewendet. Vor Griechenlands Verfall, mitherbeigeführt durch Verkennung des politischen Werts des Bodens, hatte schon die phönizische Kolonisation gelehrt, wie verführerisch der Betrieb einer grofsen Politik ohne zureichendes Land und wie kurzlebig er sei.

Auch durch andere Bestrebungen, z. B. durch konfessionelle, ist zeitweise die territoriale Politik in ganzen Länderkomplexen zurückgedrängt worden. In der Neuzeit aber zeigt sich in dem System der europäischen Grofsmächte die Entwicklung eines immer genaueren Verhältnisses zwischen Machtansprüchen und Machtmitteln, d. h. in erster Linie dem Territorialbesitz. In dieser grofsen Bewegung auf immer festere territoriale Begründung der Politik ist die Nationalitätenpolitik ohne Zweifel ein Rückschritt. Letztere ist nur da erfolgreich gewesen, wo sie sich mit der geographischen verband.

Landlos zu sein ist bei politischen Mächten nur ein vorübergehender Zustand. Das Dalailamatum, das Kalifat, das Papsttum verbanden sich mit einem kleinen oder grofsen Land zu theokratischen Staaten. Hierher gehören auch die Beziehungen zwischen Kalifat und Seldschuken, Papsttum und Normannen. Landlose Völker in geschlossenen Horden tragen den Anspruch der Staatenbildung in ihrer Organisation und gehören zu den erfolgreichsten Gründern von Staaten.

Keim und Entwicklung der Staaten. — Man sucht vergebens in dem Ackerbau oder der Weidestrecke der ersten Kolonisten die Merkmale des Staates der geschichtlichen Völker: Feste Grenze, Regierung, Beamte und Krieger, und doch ist Neuansiedlung im Hinterwald oder der Savanne in den Anfängen beides zugleich: Besitz des Bodens und Herrschaft über den Boden. Das Ursprüngliche ist die Verteilung einer verschwindenden Menschenzahl über einen ungeheuer weiten Raum, vorübergehende Ausnutzung durch Jagd und halbnomadischen Ackerbau einzelner Familien.[1]) In weiterer Entwicklung tritt die Befestigung hinzu. Durch Arbeit der Einzelnen verwächst das Volk immer inniger mit dem Boden. Die Siedelungen schliefsen sich zusammen. Neue Siedelungen gruppieren sich in wirtschaftlich passendem Abstand um das Zentrum der alten, so Siedelungen um Siedelungen. Es entsteht Differenzierung, innen Zusammendrängung aufsen Zerstreuung, später hier Stadt, dort Land; hier frühe Reife, dort langsame zähe Entwicklung. Aus dem im Wesen des Staates tief begründeten fortdauernden räumlichen Wachstum entstehen die Gegensätze zwischen Aufsen und Innen, die Unterschiede der Entfernung, Lage, Raumerfüllung und Beziehungen zu Bodenwert und Bodenform. Derselbe Staat breitet sich über Grundlagen hin, die von den früheren verschieden sind und ihn in verschiedener Weise beeinflussen.

Es ist aber ein Irrtum zu glauben, ein Staat entwickele sich zu einer höheren Stufe aus sich selbst. Das sich selbst überlassene Wachstum eines einfachen politischen Körpers wiederholt diesen Körper immer neu, schafft aber aus sich selbst heraus keinen andern. Als Kinder um die Mutter stehen die jungen Dörfer um das alte Dorf. Soweit unsere Kenntnis der Staaten der Naturvölker reicht, ist das

[1]) Die weite Verbreitung des Gemeineigentums ist nicht ursprünglich. Sie erklärt sich aus erobernder Ausbreitung.

Wachstum nie ohne fremden Einfluſs weiter geschritten. Wo nicht Europäer die groſsräumigere Auffassung der Staaten neuerdings gebracht haben, sind die Träger derselben See-, Wüsten- und Steppenvölker, Hamiten, Semiten, Mongolen und Türken.

Völkerbewegung und Nomadismus. — Es besteht ein Gegensatz der weiträumigen und engräumigen Wirtschaft, und an gröſseren Beispielen weist der Verfasser nach, wie Siedelungs- und Lebensweise eines jungen Volkes von der Art und Güte des Bodens in dieser Beziehung abhängig sind. Es besteht aber ein anderer, noch wichtigerer Gegensatz, der der schwankenden und der festgewurzelten Bewirtschaftung. Der Nomade ist seiner Herde zulieb höchst beweglich, obgleich er sich bereits mit mancherlei Kulturbesitz belastet hat. Die Steppe läſst aber weder eine starke Vermehrung des Volkes noch eine Kultur zu, die sich selbst vertieft. Die Steppe treibt den Überfluſs nach auſsen, zerstört und befruchtet zugleich jenseit ihrer eigenen Gebiete fremde Kulturen. Die Ansässigkeit schwächt die Völker politisch, der Nomadismus stärkt sie eine Zeitlang, aber er gräbt sich selbst den Boden ab. Gemeinsamkeit der Sitten und Gebräuche verleiht dem ethnographischen Bilde aller Nomaden dieselbe Einförmigkeit, die dem Bilde der Steppe selbst eigen ist. Der Nomade bleibt auch im Laufe der Zeit immer derselbe. Der Nomadismus organisiert die mehr zufälligen Bewegungen der Völker, erhebt sie zu einer festen Einrichtung, die Leben und Thätigkeit in weiten Gebieten beherrscht und höchst wirksame politische Werkzeuge schafft. Aber er organisiert nicht in demselben Maſse den Boden. Darin liegt keine Staatenlosigkeit. Es sind eben verschiedene Beziehungen der Staaten zum Boden möglich. Seſshafter Ackerbau, nomadenhafte Viehzucht sind nicht nur verschiedene Erwerbszweige; sie sind Formen des Lebens, in denen jede Thätigkeit und jedes Streben eine besondere Richtung empfängt. Die einen beharren, die andern dringen vor, und beides wird durch die Natur der Wohnplätze begünstigt, weswegen von Meeren und Steppen (Bewegungsgebieten) aus die Staatenbildung in Wald- und Ackerländer (Beharrungsgebiete) vordringt. In der Beharrung tritt Schwächung und Zerfall ein; das Vordringen fordert dagegen Organisation der Völker, die in Tartarenhorden, wie in den Wikinger- und Malayenschiffen geringe Kräfte zu groſsen Wirkungen zusammenfaſst.

Abgesehen von diesen organisierteren Bewegungen ist aber auch jedes Volk ein lebendiger, auf seinem Boden bewegter Körper. Innere und äuſsere Bewegungen liegen im Wesen der Völker. Wohl giebt es Anschwellungen und Überschwemmungen, aber die Wirkungen zahlreicher kleiner Kräfte sind darüber nicht zu übersehen. Nicht durch groſse Wanderzüge, sondern durch die dreifache Überlegenheit des einzelnen Arabers als Kaufmann, Kolonisator und Missionär ist der arabische Einfluſs an zahlreichen Verkehrsmittelpunkten Afrikas groſs geworden. Neubesetzung, Durchdringung, Verdrängung, Vereinigung sind die verschiedenen Ergebnisse dieser beständigen innern und äuſsern Verschiebungen der Völker.

Es ruht auf einer unwissenschaftlichen Verallgemeinerung, ein Gesetz der Bewegung der Völker und der Kultur von Ost nach West (gleich dem Wege der Sonne) anzunehmen. Von Norden nach Süden wachsen die Sudanstaaten den schwachen Negervölkern zu; von West nach Ost schreitet die Kolonisation Sibiriens.

Wachstum und Zerfall der Staaten. — Bald tritt das innere bald das äuſsere Wachstum mehr hervor. Ein Volk auf weitem Raume kann eine viel gröſsere Summe staatsbildender Kräfte aufsammeln, und dann auf weite Gebiete dauernd wirken lassen, während ein Volk auf engem Raume früher über seine Wohnsitze hinausgehen muſs, und bei ungenügender innerer Sammlung selbst kleinere Räume sich nicht dauernd anzueignen vermag. Die Geschichte der Phönizier

und Griechen beginnt mit Zügen in die Ferne und endet mit innerem Zerfall. Zwischen dem Atlantischen Ozean und dem Alleghanys dagegen sammeln sich auf weitem Gebiete durch vier Generationen die Menschen, die dann seit 1760 unaufhaltsam über den ganzen Westen bis zum stillen Ozean expandieren. Das ist wirksame kolonisierende Ausbreitung. Es gab eine Zeit, in der es auf der Erde eine Menge nicht besiedeltes Land gab. Seitdem ist solche Ausbreitung immer mehr Verdrängung geworden.

Eine andere Art des Staatenwachstums ist die Zusammensetzung aus kleineren Staaten. Durch Zusammenhänge, die anfänglich geistig und wirtschaftlich sind, bahnen sich neue Vereinigungen an. Wir stehen erst am Beginn der gröfsten Aufgabe dieses Wachstumsprozesses: Herausbildung Einer Menschheit aus vielen Völkern. Es folgt Verbündung, Verschmelzung, oft auch Eroberung. Die Eroberung allein ist nicht Wachstumserscheinung zu nennen; sie wird das erst durch Verbindung mit kulturlicher und wirtschaftlicher Expansion. Nomadische Horden schwellen oft wie Fluten zurück, ohne andere Spuren als Zerstörung. Im römischen Reich dagegen wurde ein Gebiet zuerst Provinz, dann berechtigtes Glied des Ganzen,[1]) dann Ausgangspunkt neuer Erwerbungen. Nur im römischen Germanien kam man nicht über Militärgeschichte hinaus, weil die Kolonisation nicht schnell genug folgte. Und selbst so blieb der Zusammenhang des römischen Reichs im Osten ein anderer, als im Westen. Dort, wo Rom fertige Länder mit alten Völkern erobert hatte: unorganisch angegliederte Königreiche; hier im dünnbevölkerten Westen: Töchtervölker.

Das allen zusammenhaltenden Kräften so günstige Wachstum der Raumbewältigung erleichtert die Aufgabe des Zusammenhalts der verschiedenen Landschaften. Der Verkehr übernimmt auch hier eine politische Aufgabe; er hält die Reiche auch ohne Nivellierung der tiefsten Unterschiede zusammen. In Amerika, Österreich, Grofsbrittannien, Schweden und Norwegen sind neuerdings Einheitsbande gelockert worden. Weil die Raumbewältigung gewachsen ist, konnten ihre Formen losere werden.

Ein Drittes im Wachstum der Staaten neben kolonisierender Ausbreitung und Verschmelzung ist die Gründung von Kolonieen in entfernterer Lage. Hierbei gehen die Kolonieen im Verhalten zum Boden, und damit eng zusammenhängend, im Verhalten gegen die früheren Insassen entweder auf vorwiegend wirtschaftlichen oder auf vorwiegend politischen, oft auch auf rein politischen Landanspruch aus.

Auf neuem Boden arbeiten Völker kulturlich, wie politisch unter viel günstigeren Bedingungen. Landüberflufs, bewegte, arbeitsgewohnte Bevölkerung, Übergewicht der materiellen Interessen und der Urproduktion, alles bringt Wachsen und Vorwärtsstreben. So überflügeln günstige Kolonieen das Heimatland. Das Volk wird von dem neuen Boden mit seinen anders gearteten Eigenschaften ergriffen, beeinflufst, bestimmt und von der Heimat abgerückt, bis es die neue Stellung ergreift, die ihm auf neuem Boden angewiesen ist. So liegen Keime der Abtrennung in allen Kolonieen, aber sie sind weniger entwicklungsfähig in Kolonieen von kleinem Gebiet, in Handelskolonieen. Der Handel braucht die Kolonieen nicht an sich, vollzieht sich doch der weitaus gröfste Teil des Welthandels nicht zwischen Mutterland und Kolonie; der Handel braucht Sicherung der Schiffe, der Kaufleute und Waren. Dazu genügen kleine geeignete Territorien, bei welchen der neuheimatliche, selbständig machende Boden wenig Einflufs übt.

Betrachten wir nun das Ergebnis des Staatenwachstums: Die Abstufungen des innern Zusammenhanges reichen von dem zerrissenen Gebiet, das von politisch unbewältigten Resten eingeschlossener Völker gleichsam durchlöchert wird, bis zu dem allseitig gleichmäfsig beherrschten und auch

[1]) Doch wohl erst seit Sulla und Cäsar.

kulturlich gleichartigen fertigen modernen Staat. Dazwischen liegen zwei Hauptstufen; das zwar zusammenhängende aber aus Teilen aller verschiedenster Herkunft, Kulturstufe und Regierungsform bunt zusammengesetzte Gebiet, und das Gebiet, welches aus Wachstumsabschnitten eines sich räumlich ausbreitenden Landes, also aus jüngern und ältern Gliedern zusammengesetzt ist. Wir sehen die Nebenländer an das Kernland anschliefsen, wir sehen die Gröfse der Teile eines Staates von den älteren nach den jüngeren hin zunehmen.

Wohl entspricht es den Gesetzen des Völker- und Staatenwachstums, dafs gröfsere Territorien aus kleineren hervorgehen. Aber wir sehen auch, wie grofse Staaten, kaum zusammengefügt, wieder in kleine zerfallen. Das Wachstum ist ein beständiges Ringen mit der sich vertiefenden Absonderung um kleinere Zentren. Jedes Land ist von Trümmern einstiger Gröfse umgeben (Deutschland, Italien etc.). Oft ist der Zerfall nichts anderes, als ein Rückschlag der in dem Volke noch nicht zu gleicher Höhe herangewachsenen Raumauffassung. Speziell für Deutschland entstand die politische Zersplitterung aus der Unmöglichkeit, den Raum des Reichs politisch zu bewältigen. Die alten Pflichten eines Stammeskönigs waren auf kleinere Räume zugeschnitten. Letztere waren nicht blofs in der geschichtlichen Stammesgliederung und in der Verteilung des Grundbesitzes gegeben, sondern auch den Raumbegriffen und Verkehrsmitteln der Zeit angepafst. Auf ganz Deutschland angewandt zwangen jene Pflichten eines Königs den Herrscher zu beständigem Umherziehen (Karls des Grofsen Reisen von 12000 Meilen). Die Beherrschung aus einem Mittelpunkte erschien unmöglich bei dem Stande des Verkehrs, und als dieser in spätern Jahrhunderten sie möglich gemacht hätte, war der Mittelpunkt nicht mehr gegeben. — Innerhalb 500 Jahren sehen wir auf demselben Gebiet: Assur, Babylon, Medien, Persien, das Reich Alexanders. Keines fand die Zeit, jene Stufe zu erreichen, die zu dauernder Erfüllung und Bewältigen der Ausnutzung eines weiten Raumes führt. Die Zunahme höherer Kultur, des Verkehrs und wirtschaftlicher Bande macht aber solche Stufe erreichbar, und so den Zerfall grofser Staaten immer seltener.

Grofs- und kleinräumige Auffassung. — Wir haben oben wiederholt die Bedeutung des Raumes, grofs- und kleinräumige Wirtschaft, grofs- und kleinräumige Auffassung gestreift. Es bilden aber die sich hieran knüpfenden Beziehungen so sehr den Inhalt des ganzen Werks, denn sie beherrschen das ganze Gebiet, dafs wir auf sie näher eingehen müssen.

Es giebt kleine und grofse Raumauffassungen und die Raumauffassung wächst oder geht zurück bei Einzelnen und Völkern mit ihrem Raume. Die Schule des Raums ist langwierig; jedes Volk mufs von kleineren zu gröfseren Raumauffassungen erzogen werden. Der wirtschaftliche Wert des Bodens für den Einzelnen mag früher erkannt werden, der politische Wert desselben für die Gesamtheit wird erst ganz allmählich recht verstanden. In der afrikanischen Staatslehre bedeutete der Boden sehr wenig. Kein Naturvolk hat je einen Grofsstaat geschaffen; keins auch nur einen Staat von der Gröfse eines deutschen Mittelstaates.

Politische Raumgröfse ist selbst eine Voraussetzung der Kultur und des erleichterten Verkehrs und umgekehrt hält solch höherer Kulturstand die Völker zusammen. Der grofse Raum ist eine Quelle, aus der das Staatsgefühl Erfrischung schöpft. Konflikte, die in enger Zusammendrängung sich nur immer mehr vertiefen, verflachen sich wieder, wenn sie Raum zur Ausbreitung und anderer Gruppierung finden. Und doch lehrt die Geschichte in vielen Fällen Schwankungen in der Schätzung des Bodens. Jeder Zerfall ist Ausflufs einer zurückgegangenen Raumauffassung. Deutschland im Mittelalter und das heutige Indien, in welchem Letzteren Ideen wie Vaterland, Staatsbürgertum etc. unbekannt sind, bieten Beispiele

des Verfalls einer territorialen Politik. Hier wie dort Rückkehr zu kleinern Räumen.

Mächtig wirkt hier die Erweiterung des geographischen Horizontes, sei es durch grofse überseeische Entdeckungen, sei es auch nur durch genauere Kenntnis der bisher nicht oder schwach bewohnten Länder. Diese Erweiterung stellt dem Wachstum der Völker neue Gebiete zur Verfügung. Der wachsende Raum verlangt neue Mittel, neue Verkehrseinrichtungen und die hiermit zunehmende Volkszahl führt all diesem Wachstum neue Menschenkräfte zu. Je mehr und je gröfsere Länder entstehen, um so näher kommen sie sich. So wird die Geschichte ein Näherrücken und eine Vervielfältigung der Beziehungen zwischen den Völkern.

Wie eng ist die Raumanschauung der Griechen. Cypern umfafste 10 Königreiche, Kuos auf 2 Quadratmeilen vier Städte, jede mit eigner Gesetzgebung, Münze etc. Die Aufnahme in ihr Bürgerrecht, durch die Rom grofs wurde, kam keiner griechischen Stadt in den Sinn. Sie konnte andere Städte in Unterwerfung halten, mit andern Städten verbündet sein, aber durch alle Wechselfälle hielt sie die politischen Schranken zwischen sich und den nicht zur Stadt Gehörigen aufrecht. Eine griechische Nation, als politische Gemeinschaft, ist keinem Staatsmann in den Sinn gekommen. Rom opferte seinen selbständigen Charakter als Stadt und wurde dadurch ein mächtiger Staat; ein Gedanke undenkbar für Athen. Auch im späten Altertum verhält sich die Raumauffassung zu derjenigen der Menschen des 18. Jahrhunderts, wie das Mittelmeer zum atlantischen Ozean und wie fordert die Jetztzeit zur Erweiterung unseres Blickes auf. Aber selbst heute noch leben wir in der Zeit litteralen und insularen Übergewichts und die kontinentalen Räume sind nicht entfernt ausgenutzt. Es ist wichtig in Europa zu denken, wie sich die politische Gröfse unseres Erdteils von der Höhe amerikanischer oder asiatischer Raumvorstellung ausnehmen mag. Europa hat den Vorzug zusammengedrängter Lage in kulturgünstigster gemäfsigter Zone mit dem Nachteil des engen Raumes erkauft. Langsam verlegt sich die Geschichte der ursprünglich europäischen Völker aus Europa hinaus und am gröfsten wird künftig in Europa sein, wer aufserhalb am gröfsten ist.

In der Raumauffassung war die Kirche in allen Jahrhunderten ihrer Zeit voraus. Mit Zunahme der Raumgröfse der weltlichen Staaten mufs die Überlegenheit der Raumbeherrschung der Kirche und damit ihre kulturpolitische Bedeutung abnehmen.

Man darf vor den ungeheueren Vorteilen des weiten Raums auch dessen Nachteile nicht übersehen: Widersprüche, die daraus entstehen, dafs die Kultur mit Aneignung sehr weiter Räume nicht Schritt halten kann, Rassenabsonderung, der Balast unbewohnbarer Räume und andere. — Der enge Raum wird als Stelle der Verdichtung des Lebens seine Bedeutung bewahren. Seine Geschichte eilt den Geschehnissen der übrigen Welt voraus. Neue Entwicklung wird immer vom engen Raum ausgehen müssen. Das Grundübel der engen Räume ist die Verringerung des Wertes der Menschenleben: Hemmung politischer Freiheit, Ausschliefsung von Menschen und Kapitalien, Schädigung der Sittlichkeit.

Viele lesenswerte Abschnitte des Buches haben wir gar nicht berührt, weil sie für unsere Darstellung des Allgemeineren mehr speziell erschienen, so die Abschnitte: Lage, Gebirge und Ebene, Flüsse und Seen, Wüste. Es nehmen diese Abschnitte den vierten Teil des Werkes ein. Zwei wichtige Punkte wollen wir aber nachstehend noch kurz besprechen: Grenze; Meer.

Die Grenze. — Die Darstellung der Grenzlinie auf einer geographischen Karte erregt in uns leicht die irrige Vorstellung, als sei die Grenze eine raumlose unbewegliche Linie. In den meisten Fällen ist sie ein Grenzraum. Der Grenzsaum ist das Wesentliche, die Grenzlinie ist Ab-

straktion. Sowohl hierin, als auch in der Beweglichkeit gleicht sie meist der Abgrenzung der Verbreitungsgebiete organischer Wesen, Pflanzen oder Tiere. — Die Bewegungen der Völker, die Wachstumserscheinungen der Staaten, von denen wir oben sprachen, bedingen die fortwährende Bewegung der Grenzen. Jedwede Grenze hat in der Natur, wie im Völkerleben eine objektive Berechtigung nur im zeitweisen Stillstand einer im Wesen fortgehenden Bewegung. Diese Eigenschaften, Breite und Bewegung zeigt recht deutlich die russische Grenze in Centralasien. Sie ist keine Linie, sondern eine Zone voll Regsamkeit, Streit und Schaffen an immer neuer Stelle. — Die älteste Grenze ist ein leerer Raum, in dem die Wirkungssphäre der Bewohner einer Siedelung aufhört. Solchem leeren Grenzsaume begegnen wir dann bei geschlossneren Völkerschaften, den Kelten, Deutschen, Slaven, und selbst an unsern heutigen europäischen Grenzen zeigt sich zu beiden Seiten der idealen Grenzlinie, durch die Entfernung von den Regierungsmittelpunkten und die Wechselwirkung mit den Nachbargebieten hervorgerufen, ein Gürtel eigenartiger Erscheinungen der peripherischen Organe der Völkergebiete. Die mathematisch scharfe Grenzbestimmung gehört erst den höchsten Kulturstufen an, und ist nur in Europa nahezu verwirklicht zu finden. Auch die Meeresgrenze hat eine Breite. Wer kann Marschen, Dünen, Haffe, Nehrungen, Küstensümpfe und Watten von der Küste trennen?

Es findet ein Abschwellen der im Staatsmittelpunkt am stärksten zusammengefaſsten Macht gegen die Peripherie hin, eine peripherische Auflockerung statt. Die nationale Eigenart schwächt sich, es entstehen leicht Zwischenvölker. Ein Meer von feindlichen Interessen brandet ununterbrochen, im Frieden wie im Krieg gegen die Grenze jedes Staates an. So hat die Grenze ganz besonderes Interesse für den politischen Mittelpunkt. Nur in der Grenze finden sich Orte, deren Bedeutung derjenigen des politischen Mittelpunkts gleichkommt. Einzelne Grenzstrecken gewinnen eine höhere Bedeutung, indem sich in ihnen die vorwärtstreibende Energie des Wachstums konzentriert, oder auf sie die Mächte der Zurückdrängung und des Zerfalles wirken. So wie die abgeglichene Grenze des in Stürmen erwachsenen Groſsstaates der glatten Auſsenseite der Küstenbildung gleicht, so entspricht der mannigfach gestalteten, im Stillleben entwickelten Grenze des Kleinstaates die formenreiche, in willkürlichen Gebilden sich ergehenden Innenseite einer Nehrung.

Wir begegnen in der Grenze neben den Vorrichtungen zum Schutz auch denen der Förderung des Austausches und beide verbinden sich, wie in den Epidermoidalgebilden von Pflanzen und Tieren zu sehr merkwürdigen peripheren Organen: Handels- und Festungsstädten, Brücken und Brückenköpfen, Forts, welche mitten im Getriebe des Welthandels fremdartig und doch tiefst zugehörig auftauchen.

Das Meer. — Das Meer ist ein politischer Boden nur insoweit, als sich die Macht vom Lande darüber ausbreitet und doch ist es ein sehr wichtiger Gegenstand für die politische Geographie. Wenn auch jeder Staat im Boden wurzelt, so erhebt sich das Lebendige, der Geist, in dem die Kraft des Staates liegt, doch hoch über diesen Boden hinaus; so namentlich durch Einfluſs des Meeres in Raumauffassung, Völkerverknüpfung und Völkerbeherrschung.

In einer Wasserfläche von 365 Millionen Quadratkilometer liegen 144 Millionen Land in Form von Erdteilen und Inseln; also wird jede kleinste Küstenstrecke von einem Teile eines zusammenhängenden ungeheuer groſsen Ganzen, des Weltmeers bespült. Daher das Bedürfnis der Staaten nach selbständigem Zugang zum Meere, das freigebig allen seine weiten Räume öffnet, denn die Meere haben rein territoriale Abgrenzungen desselben zu allen Zeiten verneint.

Die unmittelbare Wirkung des Meeres auf die Nachbarländer ist von Meeresteil

zu Meeresteil verschieden. Darüber entscheidet die Gröfse der zu ihm abfliefsenden Gewässer, die Gröfse des Meeresteils und seine Verbindungen. Von wesentlicher Bedeutung für Verkehr und Politik ist Lage und Gestalt der Küste zum Meer. Vor allem sind es die Meerengen, wie Gibraltar, die Einschnürungen, wie gegen Sicilien, oft schon einfache Küstenvorsprünge, welche den Seeweg abkürzen, die Landengen, welche die Küsten politisch wertvoll machen. Dann sind es die Mündungen schiffbarer Ströme oder tief eindringender Buchten und Lagunen, die den Verkehr mächtig anziehen. Das Streben der Ansiedelung geht nicht auf gleichmäfsige Zerstreuung über ein weites Küstengebiet, sondern auf Zusammenhalten an einzelnen bevorzugten Punkten. So erreichen die Staaten den Zweck des Zugangs zum Meere auch mit kleinen Küstenstrecken. Die vielgerühmte Küstenentwicklung Griechenlands bei verhältnismäfsig geringem Landgebiet erscheint in dieser Betrachtung fast wie ein Grund zur Beschleunigung des Verfalls.

Die Meeresküste ist das Ideal einer Grenze: sie schliefst ab, schützt und öffnet zugleich. Verstärkt tritt diese Wirkung bei Halbinseln und vor allem bei Inseln hervor. So bilden die Inseln die naturgemäfsen Stützpunkte der Seemächte, denn für diese sind sie leicht zugänglich und leicht abzuschliefsen und lassen sich leicht beherrschen. Jede Periode der Weltgeschichte zeigt ein Inselreich auf beherrschender Höhe. Die kleinen Inseln Ternates und Tidores beherrschten ein Gebiet 4000 mal so grofs als diese Mutterinseln. Aber die Geschichte zeigt viele Inselstaaten, die an der Enge ihres heimatlichen Raumes zu Grunde gegangen sind. Wenige haben durch frühe Ausbreitung auf das feste Land oder durch die eigene Gröfse sich dauerhaftere Entwicklung gesichert. Das gröfste Beispiel aller Zeiten ist England, das bei wenig über den halben Flächeninhalt Deutschlands die gröfste Macht der Gegenwart geworden ist.

Das Mittelmeer ist die Schule der Seefahrt für die Völker Europas. Ihr verdanken wir die Entdeckungen, die unsre Raumauffassung so sehr erweiterten. Aber die Leistungen der mittelmeerischen Schiffer halten von Anfang an nicht den Vergleich aus mit dem, was Kelten und Wikinger des atlantischen Ozeans vollbrachten. Während die Kriegsfahrzeuge der Römer das Ruder trieb, fuhren schon die Veneter an der Westküste Galliens unter Ledersegeln auf Handel, wie in den Krieg. Fünfhundert Jahre vor Kolumbus durchschnitten Normannen entgegen der Richtung der heftigsten und veränderlichsten Luftdruckminima den atlantischen Ozean, den die Spanier später mit dem gleichmäfsigen Passat durchfuhren. Jenen fehlte nur die Menschenzahl, die nötig gewesen wäre, um dauernde Ergebnisse zu schaffen.

Boppard Julius Redlich

O. Siebert, Geschichte der neuern deutschen Philosophie seit Hegel. Ein Handbuch zur Einführung in das philosophische Studium der neuesten Zeit. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1898. 496 S. 7,50 M.

Dieses fleifsige Werk ist mehr ein Buch zum Nachschlagen als zum Studium. Es weicht von den übrigen Geschichten der Philosophie insofern ab, als es nicht die Systeme der Hauptphilosophen giebt, sondern deren Weiterführung durch die Nachfolger. Verfasser erörtert also anfangs nicht das System Hegels, sondern behandelt auf 96 Seiten die Hegelsche Schule, indem er etwa von 40 Hegelianern von jedem einzelnen einige biographische Notizen und die Hauptschriften mitteilt und die Grundzüge der von dem betreffenden Philosophen entwickelten Ansichten auf 1—2 Seiten darzustellen sucht. So verfährt auch mit etwa 35 Herbartianern und so nennt und charakterisiert er so ziemlich alle philosophischen Schriftsteller der Neuzeit, zu denen er auch einen grofsen Teil der Naturforscher und Theologen rechnet. Was er so zur Darstellung bringt, wird im ganzen richtig

sein, aber man wird mit dem Verfasser sehr oft nicht derselben Meinung sein hinsichtlich dessen, was er auf einer oder zwei Seiten zur Charakterisierung der einzelnen Philosophen sagt. Etwas ausführlicher kommt Lotze zur Darstellung. Das geschieht deshalb, weil der Verfasser in dem von Lotze ausgegangenen Idealismus, wie er namentlich von Eucken ausgebildet sei, die Zukunftsphilosophie oder die Versuche zu neuer Systembildung sieht. O. F.

Felsch, Erläuterungen zu Herbarts Ethik mit Berücksichtigung der gegen sie erhobenen Einwendungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1899. 146.

Wo Herbart in der allgemeinen Pädagogik über Vertiefung und Besinnung spricht, bemerkt er: »es gehört zu allem, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigne Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzuversetzen. Das Individuum faſste richtig, was ihm gemäſs ist, aber je mehr es sich dafür bildete, desto gewisser verfälscht es durch seine habituelle Stimmung jeden andern Eindruck.«

Nun gehört Herbarts praktische Philosophie sicher zu dem, was würdig ist, bemerkt und gedacht zu werden. Aber die habituelle Stimmung infolge falscher Theorieen, Vorurteile, Gewöhnungen hat es bis auf den heutigen Tag oft bei sonst sehr besonnenen Männern gehindert, daſs sie richtig und ganz gefaſst wird. Daſs Herbarts Ethik so vielfach unverstanden bleibt, liegt ja zumeist an den falschen Gedanken, welche viele Leser mit dazu bringen und eine reine Hingabe an das Gebotene erschweren. Aber zum Teil liegt es auch an Herbarts praktischer Philosophie selbst und zwar an ihren Vorzügen. Nicht allein an den Vorzügen des Inhalts, der Richtigkeit, Unumstöſslichkeit und Vollständigkeit der Gedanken, sondern auch an den Vorzügen der klassischen Ruhe und Reinheit der Darstellung, die allen Schriften Herbarts namentlich der ersten Zeit eigen ist. Es ist begreiflich, sagt Hartenstein im Vorwort zu Herbarts praktischer Philosophie, daſs es auch jetzt wohl Leser geben kann, die den ruhig dahinflieſsenden Strom ihrer Darstellung für minder tief halten, weil seine Ufer nicht mit Bergen eines gelehrten Apparates umbaut sind und weil er nicht in polemischem Kampfe aufschäumende Wellen schlägt. Auſserdem vermied Herbart ängstlich jede zu groſse Weitschweifigkeit des Ausdrucks, er bemerkt: aus dem Munde Fichtes haben wir die ihm sehr geläufige Klage vernommen über Schriftsteller, die ihren Lesern nichts überlassen, nichts zutrauen, die auch das Leichteste in Breite dehnen, auf daſs nichts ungesagt bleibe (Herb. Hartenst. XIII. 235; Kehrb. III, 271). Bei Herbart kann man eher bedauern, daſs er seinen Lesern zu viel zutraut, an ihr Denken viel zu hohe Ansprüche macht. Von allen seinen Schriften gilt, was er sonst einmal (XIII, 708) bemerkt: jedes bedeutende Werk ist immer nur die Probe eines weit gröſsern Gedankenreichtums; und was er von seiner allgemeinen Pädagogik sagt, sie biete nur Texte zum Denken das gilt ganz besonders auch von seiner praktischen Philosophie.

Dazu kommt, daſs Herbart darin mit fast ängstlicher Gewissenhaftigkeit die Bestimmung einer allgemeinen Untersuchung festhält, und also alle besondern Anwendungen, alle Beispiele vermeidet, hinsichtlich der Staatslehre vielleicht vermeiden muſste, da er, wie er bemerkt, in dem napoleonischen Königreich Westfalen lebte und schrieb und manches »einhüllen« muſste.

So ist es geschehen, daſs Herbarts praktische Philosophie anfangs fast unbeachtet und alsdann so vielen Miſsdeutungen ausgesetzt blieb. Darum sind Erläuterungen dazu, wie sie Thilo in der Zeitschrift für exakte Philosophie Bd. 15—18 und wie sie nun Felsch gegeben hat, sehr nötig und höchst erwünscht. Aber für wen sind sie erwünscht und nötig? Nur für die, die sich ernstlich vertiefen wollen.

Man höre folgendes: Liebmann (Analysis der Erfahrung S. 671) bemerkt: »Ich denke wie Rümelin (Reden und Aufsätze 1875, S. 426): warum soll der Streit (nach Herbart) mifsfällig sein? Der Streit, in welchem ich siege und gewinne, wird mir gefallen; denjenigen, in welchem ich zu unterliegen fürchten mufs, werde ich zu vermeiden suchen; wenn aber dritte streiten, so braucht es mir nicht zu mifsfallen, (duobus litigantibus tertius gaudet) jedenfalls aber kann es mir gleichgiltig sein«.

Wer so etwas sagen kann, braucht der eine Erläuterung? Wer so das erste beste oder schlechteste, was ihm einfällt, im Ernst vorbringen kann gegen die tief durchdachten Gedanken Herbarts, der braucht keine Erläuterungen, der hat nur nötig, bei Herbart selbst zu lesen, was er selbst gegen derartige aus dem Stegreif gemachte Einfälle sorgfältig gesagt hat.

Aber wenn so gelehrte und besonnene Männer, wie die genannten, über die einfachsten so viel schon erläuterten Punkte sich nicht scheuen, derartiges vorzubringen, was wird dann von andern weniger Besonnenen geschehen?

Nun für diese sind alle Erläuterungen überflüssig.

Aber es giebt sehr viel Freunde der Herbartschen Ethik, die ernstlich bemüht sind, sich in das Werk Herbarts selbst zu vertiefen. Ihnen werden Erläuterungen, wie die Thilos und nun die von Felsch höchst willkommen sein. Die von Felsch sind selbst hervorgegangen aus den Erfahrungen beim gemeinsamen Lesen von Herbarts praktischer Philosophie, um mit den Freunden in das innere Gedankenfüge einzudringen; die nicht ausgesprochenen Verbindungsgedanken Herbarts zu ergänzen; die eignen Erläuterungen aus Herbarts anderweitigen Schriften hinzuzubringen; an Beispielen die abstrakt ausgesprochenen Sätze zu verdeutlichen; genommene und gegebene Anstöfse zu beseitigen; falsche Deutungen zu berichtigen oder hinzuweisen, wo sie berichtigt sind; besonders auch den Zusammenhang der Ethik mit der Pädagogik hervortreten zu lassen; und so einigermafsen das von Herbart selbst absichtlich verdeckte oder abgebrochene Gedankengerüst zu rekonstruieren. Dies ist dem Verfasser bei seiner genauen Kenntnis der Schriften Herbarts und der darauf bezüglichen Arbeiten, bei dem grofsen darauf verwendeten Fleifs und vor allem bei dem eignen Herzensinteresse für die ganze Angelegenheit sehr wohl gelungen. Freilich sehr vielen wird es noch nicht genug sein, was Felsch sagt. Und man merkt es ihm auch an, er hat noch viel mehr zu sagen und hat bei den mündlich gegebenen Erläuterungen wohl auch viel mehr gesagt. Es sind höchst wahrscheinlich äufsere Zweckmäfsigkeitsgründe gewesen, die ihm die möglichste Kürze zur Pflicht machten.

Einige Bemerkungen mögen noch gestattet sein.

Bei der Idee der Vollkommenheit hebt Verfasser hervor, wie schwer, ja wie unmöglich es manchem sei, Willensverhältnisse nur nach Quantitätsbegriffen zu denken und von der ethischen Qualität abzusehen. Es läfst sich dies am leichtesten verdeutlichen an sittlich gleichgiltigen Bestrebungen, wenn z. B. zwei schwimmen, reiten, da wird nur nach dem Eifer, der Geschicklichkeit, also nach Quantitätsbegriffen geurteilt. (Vergl. Flügel: Die Sittenlehre Jesu 31.)

Bei dem Wohlwollen wird sehr richtig hervorgehoben, dafs man sich nur demjenigen fremden Willen widmen darf, den man sich nach der Idee der innern Freiheit aneignen kann. Aber man kann nicht sagen: wenn ich dem Diebe die Leiter zum Einsteigen halte, es liege hier kein Wohlwollen vor. Wohlwollen liegt hier vor, wenn dabei natürlich von eigennützigen Absichten des Wohlwollenden abgesehen wird. Aber diese Art des Wohlwollens ist zugleich ein Übelwollen gegen den, den der Dieb bestehlen will, ist zugleich ein Verstofs gegen das Recht, gegen die innere Freiheit, ja gegen das Wohlwollen für den Dieb selbst, dessen wahrem Wohle man sich widmen soll. Aber

für sich allein betrachtet, ist Wohlwollen Wohlwollen, auch wo es unklug, unrecht, kurzsichtig handelt.

Möge das Buch fleifsig gebraucht werden von allen denen, die ernstlich sich mit Herbarts praktischer Philosophie beschäftigen und mögen die Leser dem Verfasser für das, was er bietet, so dankbar sein, als ich es bin. O. Flügel

R. A. Kohlrausch, Pastor in Grofsmonra, Der Konfirmanden-Unterricht. Ein theoretisch-praktisches Handbuch für Geistliche und Religionslehrer. Magdeburg. Albert Rathkes Verlagsbuchhandlung. 220 Seiten. Preis —.

Der Verfasser gehört zu den Geistlichen, welche der bisherige Betrieb des Konfirmandenunterrichts durchaus nicht befriedigt. Er hat gefühlt, wie langweilig es für die Kinder ist, wenn der Katechismus, der schon in der Schule bis zum Überdrufs traktiert wird, im Konfirmandenunterricht noch einmal zur Besprechung gelangt. Drei »Methoden« (!) hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Religionsunterricht in der Schule und Konfirmandenunterricht unterscheidet und verwirft der Verfasser. »Die erste will alles beim alten lassen, demgemäfs giebt die Schule nach den ihr erteilten Weisungen ihren Religionsunterricht in bibl. Geschichte, Katechismus u. s. w. und die Kirche giebt denselben Unterricht noch einmal. Die Kinder erhalten das Essen zweimal: einmal frisch in der Schule, das andere Mal aufgewärmt im Konfirmanden-Unterricht. Dafs sie unter solchen Verhältnissen froh sind, wenn der Pfarrunterricht zu Ende ist, begreift sich leicht. — Die zweite Methode ist der ersten ähnlich; nur thut sie an das Essen, um es den Kindern doch etwas schmackhafter zu machen, noch einiges hinzu, sie ergänzt, sie erweitert den Stoff (IV. u. V. Hauptstück, Bilder aus der inneren und äufseren Mission, Kirchengeschichtliches). Beide aber sind nicht selbständig, vielmehr gleichen sie den Ährenlesern auf dem Acker der Schule. Das empfindet die dritte Methode wohl, darum sähe sie am liebsten, wenn die Schule auf den Katechismus-Unterricht verzichtete und ihr denselben als ausschliefsliche Domäne überliefse.« S. 47—48.

Der Verfasser will eine reinliche Scheidung zwischen dem Religionsunterricht in der Schule und dem Konfirmandenunterricht. Um nun die rechte Scheidung zwischen beiden vornehmen zu können, untersucht er, was dem Religionsunterricht der Volksschule noch fehlt, wenn sie ihre Kinder entläfst. Und da führt der Verfasser ganz richtig aus, dafs im Schulunterricht den Kindern die Bibel aus der Hand genommen ist, sie sind ihrer Bibel systematisch entwöhnt. bibl. Historienbuch, Katechismus, Spruchbuch sind an Stelle der Bibel getreten. Die Kinder werden nicht zur Quelle des göttlichen Wortes sondern nur an die Bäche des Katechismus geführt.« Der Konfirmandenunterricht hat darum die Aufgabe, in das Verständnis der heiligen Schrift einzuführen. So ist er unabhängig vom Religionsunterricht in der Volksschule, so ist eine reinliche Scheidung zwischen beiden herbeigeführt.

Leider sieht es im Religionsunterricht in den meisten Volksschulen so aus, wie der Verfasser es geschildert hat. Aber es sollte nicht so sein. Es ist nicht richtig, wenn der Verfasser sagt: »Bei den vielerlei Fächern, in denen die Schule ihre Kinder zu unterrichten hat, kann sie beim besten Willen die Kinder nicht in das Verständnis der heiligen Schrift einführen, sondern mufs sich mit Auszügen und Leitfaden behelfen.« Der Verfasser sieht also die Einführung in das Verständnis der heiligen Schrift, das Bibellesen als ein besonderes Unterrichtsfach an, das zu den »vielen Fächern« der Schule noch hinzukommt. Dem ist aber bei einem richtig erteilten Religionsunterricht nicht so. Vielmehr bietet die Bibel die herrlichsten Quellen, von denen im Religionsunterricht auf der Oberstufe ausgegangen wird. Aus der heiligen Schrift unmittelbar ist der zu besprechende Stoff

hier zu gewinnen. Das Bibellesen wird so nicht, wie bisher üblich, hintenangesetzt, sondern nimmt den breitesten Raum ein.[1]) Für die Oberstufe sollte nun endlich der alte Schlendrian: »Vorerzählen der Geschichte, Abfragen, Nacherzählen, Nachlesen in der Bibel« in Wegfall kommen. Hätte der Verfasser das gelesen, was in den letzten Jahren über den »Unterricht nach Quellen« in der pädagogischen Litteratur veröffentlicht worden ist, so würde er sicher diesen Ausführungen zustimmen. In der vaterländischen Geschichte sucht man nach passenden Quellen, von denen man mit den Kindern ausgehen will, viele treffliche »Quellenbücher« (Richter, Heinze, Schilling, Haase, Fritsche, Rude etc.) sind bereits erschienen. Und im Religionsunterricht läfst man die köstlichen Quellen unbeachtet liegen!

Wenn also der Verfasser dann fordert: »Wer dem Volke seine Bibel erhalten will, und wer sie wieder zu einer Quelle des Trostes und der Erbauung für das Volk machen will, der mufs im Konfirmanden-Unterricht den Kindern die Bibel lieb und wert machen, mufs zu vertrautem Umgang mit Gottes Wort Anleitung gegeben haben. Sonst wird später nichts daraus,« so mufs man dem hinzusetzen: Nein, nicht erst der Konfirmandenunterricht, sondern schon der Schulunterricht mufs die Bibel den Kindern lieb und wert machen!

Des Verfassers Reformvorschläge gelten also blofs für die Schulen, in denen man nach dem oben geschilderten Schlendrian verfährt, bei dem die Bibel fast gänzlich ignoriert wird. Die anderen Schulen haben das, was der Verfasser vermifst.

Der Verfasser klagt auf Seite 109, dafs eine Methodik des Konfirmandenunterrichts noch ganz und gar fehle. Diese Klage ist nicht zu verstehen. Ist denn im Konfirmandenunterricht nicht dieselbe Methode wie im Religionsunterricht überhaupt anzuwenden? Nämlich die sychologische Methode?

Verfasser führt ganz richtig auf Seite 111 aus, dafs eine methodische Schulung die freie Wirksamkeit der Lehrerpersönlichkeit nicht einschränke, sondern eine »gute Methode führt der Liebe die Hand und macht das Auge helle, damit alles zu rechter Zeit und am rechten Orte geschehe.« Aber seine »elementare Methode«: a) darlegen (erzählen, lesen, und lesen lassen), b) erklären des Dargelegten (durch Vergleichen, Urteilen, Zergliedern u. s. w.), c) anwenden (zusammenfassen, reproduzieren u. s. w.) genügt schwerlich. Ebensowenig dürfte hinreichen, was er über das Unterscheidende in der Methode des Schul- und Konfirmandenunterrichts ausführt. Der Konfirmandenunterricht soll nämlich praktisch erteilt werden, er hat seine Lehren immer auf das Leben der Kinder anzuwenden. Zu dieser praktischen Richtung im Religionsunterricht hat die Schule meist nicht genügend Zeit, meint der Verfasser. Das wäre ein trauriger Religionsunterricht der Schule, der nicht praktisch wäre, für die »Anwendung« nicht sorgte, da fehlte ja jedesmal die Hauptsache! Es sei nur erinnert, an das, was über das »phantasierte Handeln«, über »den Umgang« gesagt ist.

Der 3. Abschnitt des Buches ist der praktische Teil. »Wie wir den Konfirmanden-Unterricht erteilen. »Welches ist der Stoff, den der Verfasser im Konfirmandenunterrichte mit den Kindern liest und bespricht? In einem Wintersemester (wöchentlich 4 Stunden) liest und behandelt er folgendes: Johannesevangelium, die Briefe und Offenbarung Johannis, Bergpredigt, Apostelgeschichte, Briefe Petri, Galaterbrief, viele alttestamentliche Stücke, die ganze Kirchengeschichte bis zur Gegenwart. (Äufsere Mission.) In jedem Semester wird derselbe Stoff behandelt »im Interesse eines sicheren Behaltens« (Seite 119). Viel zu viel Stoff hat er angesetzt, selbst für zwei Jahre wäre die Stoffmenge noch zu grofs und

[1]) Rezensent erlaubt sich, den Verfasser auf seinen »Lehrplan für die evangelische Erziehungsschule« aufmerksam zu machen. (Verlag von Zickfeld, Osterwieck.)

selbst, wenn man auch zugiebt, dafs die Konfirmanden vorgeschrittene Schüler sind, denen schon vieles von dem Gebotenen bekannt ist. Der lieben Vollständigkeit wegen soll eben möglichst viel gelesen und behandelt werden, in fieberhafter Eile geht es von einem Kapitel zum andern, von rechter Vertiefung und Besinnung kann keine Rede sein. Nach der Behandlung von 1. König. 8, 22—61 heifst es auf Seite 138: »Zehn, höchstens fünfzehn Minuten werden im Unterricht auf solch einen alttestamentlichen Abschnitt verwendet.« Da wäre es besser, die Kinder hätten den Abschnitt lieber gar nicht gelesen.

Bei solcher Stoffmenge, bei solchem Encyklopädismus kann natürlich von einer psychologischen Behandlung nicht die Rede sein. Nicht einmal die alte pädagogische Regel: Übe die Selbstthätigkeit der Schüler, hat der Verfasser befolgen können. Vor dem Lesen jedes biblischen Abschnittes teilt der Verfasser den Kindern den Grundgedanken und Inhalt mit (S. 125). Was sich also die Kinder unter Leitung des Lehrers selbstthätig erarbeiten sollen, bietet er ihnen gleich vorneweg. Kurz, man sieht eben in den »Entwürfen« mehr den Prediger (der alles selbst sagt) als den Pädagogen (der nur das giebt, was die Kinder nicht finden können).

Bennstedt. K. Hemprich.

R. G. Kallas, Pastor zu Rauge in Livland: System der Gedächtnislehre. Neue Darstellung der memorativen Theorie und Praxis auf Grund der Volkspoesie und des teleologischen Personalismus. Jurjew (Dorpat), Druck und Verlag von H. Laakmann, 1897. 531 S.

Das Buch enthält einen Hymnus auf das ingeniöse Gedächtnis. Schon in dem einleitenden Vorwort: »Die Kunst des Behaltens« betont der Verfasser im Gegensatz zu Volkmann, Kirchner, Dörpfeld etc. die Vorzüge der Memoria ingeniosa. So hält er unter anderem Dörpfeld entgegen, dafs die Mnemonik passender mit einem Flügel als mit einer Krücke zu vergleichen sei (S. 6). Er nennt es ferner unkindlich, in seiner Pädagogik gerade das (nämlich die Mnemonik) den Kindern beim Einprägen wegzunehmen, was so sehr kindesgemäfs ist, und womit die Kinder sich selbst täglich helfen.

Der Verfasser nennt seine Philosophie Personalismus im Gegensatz zu dem personlosen Materialismus und Idealismus. (S. 8.) »Personalismus heifst diese Anschauung, weil sie dem Menschen eine immaterielle, lebendige, einheitliche, in drei Thätigkeiten fungierende Person entdeckt hat contra Idealismus, Monismus und Materialismus. Diese drei Thätigkeiten oder einfache Funktionen sind: 1. Die Erkenntnis, 2. das Gefühl oder der Wille (!), 3. die Phantasie oder die Bewegung (S. 21).

Personalismus heifst sie ferner, weil alle die vielen aufsermenschlichen, untermenschlichen Elementarprinzipien hier auch nach Personenanalogie gedacht werden. Absoluter Personalismus heifst die Weltanschauung, weil die absolute lebendige Person Gottes in unendlicher Lebensfülle alle diese geschaffenen Personen oder personverwandten Wesen um sich in seiner Weisheit spielen und leben und weben läfst wie die menschliche Person ihre Seelengebilde.« (S. 92.) Der vorliegende Band besteht aus sieben Büchern. Erstes Buch: Das Memorandum oder das psychologische Königreich des Gedächtnisses. Kap. 1. dieses Buches handelt von der Zahl der objektiven Dinge. »Alles Sichtbare ist bestimmt nach Mafs, Zahl und Gewicht; — nur wir können die Sterne nicht zählen.« Wir können in die Lage kommen, eine grofse Menge von den unzähligen Dingen der Welt behalten zu müssen. Das 2. Kapitel führt aus, auf welche Thätigkeit und Kraft unsere Seele eingerichtet ist, wie viel Akte sie vollziehen kann und täglich vollzieht, und wieviel das Gedächtnis also eigentlich zu behalten hat. Das 3. Kapitel redet von der Stellung des Gedächtnisses zu den Seelengebilden. Schon hier findet sich ein Satz, der Zeugnis von der pantheistischen Gesinnung des Ver-

fassers giebt: »Was das Ding an sich ist, dafs es nämlich Seele und Gott ist, mag zunächst auf sich beruhen.« (S. 15.) Der Verfasser liebt es, recht viel in mythologischen Bildern zu reden. So führt er z. B. auf S. 16 aus, nachdem er von der Enge des Bewufstseins, der Reproduktion längst verschollener Seelengebilde geredet hat: »An den Zweigen unseres Gedächtnisbaumes weidet die Ziege Heidrun, an seiner geheimnisvollsten Wurzel nagt Nidhögr; ein Rifs und eine Gegnerschaft zwischen unserem bewufsten und unbewufsten Leben ist da. Die Zankworte des Ratatöskr fliegen hin und her zwischen dem Adler des bewufsten Lebens in den sonnenbeschienenen Laubblättern des Lärods und dem Nager im dunklen Niflheim.« Das 4. Kapitel legt dar, dafs die Königin im psychologischen Königreiche die Seele ist. Hier stellt der Verfasser die Lehren der empirischen Psychologie geradezu auf den Kopf, wenn er sagt: Das Gedächtnis kann dem Ich nicht zum Leben verhelfen, denn das Ich selbst ist vor allem Gedächtniserwerb da und hilft dem Gedächtnis auf. Dieses Ich kann niemals durchs Denken, Wollen oder Handeln geschaffen werden, denn es ist der Denkende, Wollende und Handelnde selbst. Doch das Ich verkehrt mit seinen Unterthanen, die in ihm und durch es sind, nur auf dem Wege der peinvollsten, prädestinierten Ordnung. Ein Hauptunterthan ist der Leib, der dem Ich bei der Gedächtnisarbeit mit seinen Reizen dienen darf. Er ist die Gaia, der Uranus ist das Ich. Die Vermählung beider bringt die Mnemosyne zur Welt. Der Verkehr zwischen Leib und Seele findet in genauer Analogie des Verkehrs zwischen König und Unterthan im Staate statt. Wird die Ordnung nicht eingehalten, so verkehrt die Seele gar nicht mit einigen Gebilden, und das ist der Grund, warum manches uns durchaus nicht einfallen will und vom Ich ignoriert wird.«

Ein alter und ein junger Weltweiser sollen nun helfen, Ordnung in der Seele zu schaffen, d. h. eine solche Ordnung; nach welcher das Ich alles, was verlangt wird, sofort in seinem Archiv findet. Wer sind diese beiden Weltweisen? Der alte Weise ist die Yggdrasilesche in der Edda, der junge ist Professor Teichmüller weiland in Dorpat. Beide werden im nächsten Kapitel in Parallele gesetzt. Schon die Überschrift: »Die Weltesche Yggdrasil und Professor Teichmüller« klingt wunderlich. Und was das Kapitel enthält, sind nichts als geistreiche Phantasmen, aber keine exakten wissenschaftlichen Darlegungen. Die Weltesche stellt der Verfasser dar als den Gedächtnisbaum der Menschheit. In diesem Baume soll neben dem ganzen Leben auch insbesondere der Wert der Erinnerung, die Kraft der Vergangenheit und die Macht des Gedächtnisses symbolisiert gefunden werden. Was nun Professor Teichmüller mit der Weltesche zu thun hat, erfahren wir, wenn der Verfasser ausführt: (S. 20 u. 21) »So schön und klar nun schon die Äpfel und die Memoranda in diesem Gedächtnisbaum hängen, so zählbar hier auch schon die einzelnen Zweige im Vergleich zu der Unzahl der früher angedeuteten Seelenakte sind, so ist aber der Begriff hier doch noch aufser sich; die Seele ist noch im Heraklitischen Baum, der Baum mufs aber in der Seele sein und von ihrer Kraft auflodern. Zu diesem Fortschritt im Überschauen der verschiedenen Seelengebilde und also auch der Gedächtnisobjekte verhilft uns Teichmüller in seiner Metaphysik, im Wesen der Liebe, in der Unsterblichkeit der Seele und namentlich in seiner Logik und Psychologie.« Professor Teichmüllers psychologische Lehren werden im folgenden dargelegt. »Das Ich, eine bewufste Person, ist der Inhaber und Besitzer seiner Funktionen. Dieses Ich aber hat drei einfache Funktionen. 1. Die Erkenntnis, z. B. $3 \times 4 = 12$. 2. Das Gefühl oder der Wille, z. B. Hafs, Liebe, 3. Die Phantasie oder die Bewegung. Diese drei Funktionen sind radikal verschieden und auf keine Weise aufeinander zu reduzieren; sie emanieren aber alle aus dem Ich und verkehren miteinander durch das Ich.«

Hier wird also Gefühl und Wille identifiziert und der erfahrungsmäfsig gegebene Zusammenhang zwischen Vorstellungs- und Gefühlsleben geradezu geleugnet.

Das 6. Kapitel redet von der Erinnerbarkeit der Seelengebilde. »Was können wir von der ungeheuren Anzahl der Memoranda bei den Gedächtnisübungen auslassen?« Diese Frage beantwortet hier der Verfasser: 1. Alles, was sich unbewufst oder von selbst, ob wir nun dafür sorgen oder nicht, in der Seele bildet, kann und mufs man als Objekt einer besonderen Gedächtniskultur auslassen. 2. Desgleichen alle permanenten Seelengebilde, d. h. diejenigen, die dem Menschen stets oder doch sehr leicht gegenwärtig sind oder dann sein werden, wenn wenn er sie braucht, z. B. Muttersprache, das 1 × 1, das Alphabet etc. 3. Auslassen kann und soll man aus einer speziellen Gedächtniskultur, was in gegebenem Fall sofort mit wissenschaftlichen Mitteln neugebildet werden kann, (mathematische Formeln etc.); 4. wird alles das aus den memorativen Bemühungen weggelassen, was nicht in Worte, Klänge, Melodieen gekleidet wird; denn es sind glücklicherweise nicht alle Seelenakte und ideelle Objekte mit individuellen, gerade zu ihnen gehörenden Worten verbunden. Wir kümmern uns in der Gedächtnislehre nur um solche Inhalte, die durch Worte festgenagelt wurden.« S. 24; 5. ist es nicht nötig, um die Reproduzierbarkeit der Gefühle und Handlungen besondere Sorge zu haben. Ans Wort sind wir auch in dieser Beziehung gebunden. Der Verfasser fährt dann fort: »Nun könnten wir schon jubeln: Federleicht ist mein Gepäcke und mein Blut ist leicht und frisch; denn aus dem Ozean des Gedächtnisses wollen wir ja blofs die Walfische der Vorstellungen herausholen. Das Übrige an Infusorien und Korallen brauchen wir entweder nicht, oder es kommt wie Wasser, Algen und Seegras mit herauf. Die Sache wird aber in unserem speziellen Fall noch leichter und eingegrenzter. Denn das Gedächtnis gehorcht entweder dem Wink des Willens, z. B. 8 × 8 = ? Antwort: 64; oder es hapert und stockt. Und eben mit dieser memorativen Laune oder Krankheit beschäftigen wir uns hier insbesondere. Es giebt auch Gedächtnistyrannen.« Drei Immemorabilien sind die Gedächtnistyrannen: a) Zahlen, b) Eigennamen, Termini, Vokabeln, c) mechanische Reihen. Auf diese drei Immemorabilien ist der Blick in dem vorliegenden Buche unverwandt gerichtet. Man kann aus diesen Erörterungen schon sehen, dafs die Mnemonik gerade für die Reproduzierbarkeit der allermeisten Vorstellungen von keiner Bedeutung ist. Der Verfasser will, wie schon oben bemerkt wurde, die Mnemonik mit einem Flügel und nicht mit einer Krücke vergleichen, aber diesen Flügel wird er wohl nur wenigen Vorstellungen anheften können. In der metaphysischen Sondierung spricht der Verfasser über Gedächtnis und Erinnerung. Der Unterschied zwischen diesen psychologischen Phänomenen wird ganz treffend dargelegt (S. 28 u. f.). Dann bemerkt aber der Verfasser: Die Vorstellungen können nicht auf eigene Hand in der Seele machen, was sie wollen. Die Seele selbst ist's, die je nach ihrer persönlichen Stellung zu einem Objekte heute dieses, morgen ein anders geartetes Gefühl auslöst. »Warum ist ein Mensch bei derselben Vorstellung himmelhochjauchzend, bei der sein Nachbar zum Tode betrübt niedersinkt, wenn die Vorstellungen selbst die Macht haben sollten, Gefühle wach zu rufen? ... Da die persönliche Stellung zu den Objekten sich immerwährend ändert, so mufs sich diese Gesinnungsveränderung in der steten Veränderung der zugehörigen Gefühle kundthun. Bei der Aufgabe 15 × 19 weinte ich als Kind, heute lache ich dazu. 15 × 19 ist in allen Zeiten im Zehnersystem dasselbe, aber meine persönliche Stellung zu der von diesem Pensum zu erwartenden Hemmung oder Förderung meines Lebens hat sich verändert, und darum nun verändert das Ich auch das zugehörige Gefühl, um allzeit wahr zu bleiben (S. 29). Ja, was ist denn eben

hier die persönliche Stellung, von der der Verfasser redet? Sie liegt in der Hemmung oder Förderung, in dem langsameren oder schnelleren Verlauf der Vorstellungen. Als Kind weinte er bei der Aufgabe 15 × 19, ganz richtig, die Vorstellungen, die zur Lösung der Aufgabe nötig waren, wollten gar nicht zur Klarheit kommen und nicht ohne Hemmung ablaufen. Darum entstanden in dem Kinde Unlustgefühle. Als durch viele Übung die betreffenden Vorstellungen endlich klar geworden waren und ohne Hemmung verliefen, da war das Gefühl der Unlust mit Aufhebung der Hemmung verschwunden und das freudige Gefühl des Gelingens trat an seine Stelle. Die Vorstellungen selbst haben also doch die Macht, Gefühle wachzurufen.

Im 2. Buche: »Die Memoria oder das Gedächtnis« findet sich im 1. Kapitel: »Definition des Gedächtnisses« die Bemerkung, dafs die psychologischen Begriffe der Herbartianer zu den gefährlichen, personifizierenden Erklärungen gehören. »So leben auch die Begriffe der Herbartianer gerade wie substanziale Personen, sie streben, steigen, drücken einander, führen Kämpfe wie Soldaten, schliefsen Freundschaften wie Liebende, verabscheuen einander wie feindliche Brüder, ersterben und leben wieder auf, die Königin aber, die dieses thut, die Seele, hat sich vor dem lauten Tumult ihrer Unterthanen in eine unscheinbare Ecke zurückziehen müssen. Daher erwartet man bei solchen Definitionen, die uns wie göttliche Wesen in unerlaubter Weise umschweben, den Zornesausbruch der eigentlichen, verkannten Herrscherin.« (S. 36.) Aus diesen Worten geht hervor, dafs der Verfasser die Herbartsche Psychologie nicht richtig aufgefafst hat. Denn diese betont ausdrücklich, dafs die Seele ihrer Qualität nach in der Wechselwirkung thätig ist, dafs sie selbst thut und leidet, ihre Zustände sind ihre eigenen Zustände, und was die Zustände thun und leiden, thut und leidet die Seele selbst. Keineswegs also »hat sich die Seele vor dem lauten Tumult ihrer Unterthanen zurückgezogen.« Das Bild, das der Verfasser weiterhin (S. 126) gebraucht, wird darum jeder Herbartianer unterschreiben. Da sagt der Verfasser: »Nicht die Eisenspäne halten einander am Magnet, sondern der Magnet hält sie alle an sich. Zieht das Leben des Magnets sich aus ihnen zurück, dann fallen sie ab. Wenn der Magnet nun auch keine Seele hat, wie Thales lehrte, dafs jener eine habe, — so kann er uns doch ein Symbol der Seele sein, und die Eisenspäne können uns das Sein der Vorstellungen in der Seele in etwas verdeutlichen.«

Die bekannten Definitionen, auch die Herbarts und seiner Schule, genügen dem Verfasser nicht. Er will selbst eine richtige Definition geben. Sie lautet: »Gedächtnis ist der Komplex derjenigen veranlafsten Seelenfunktionen, vermittelst welcher ein Minderbewufstes zum Klarbewufsten gemacht wird; und Erinnerung ist die Wiedererkennung dieses Klarbewufsten als eines numerisch identischen Seelengebildes mit einem gewesenen Seelengebilde derselben reproduzierenden Seele.« (S. 45.) Damit will er das in die Definition aufgenommen haben, was Dörpfeld nicht beachtet hätte, nämlich die treibenden Kräfte: das substanziale Ich und die sensualen Reize der Aufsenwelt. »Beides hat Dörpfeld kaum genannt, weil sein Blick allein im Bannkreis der reproduzierbaren Objekte ruht.« (S. 44.) Originell will der Verfasser auch sein, wenn er im folgenden sieben Akte des Gedächtnisprozesses nachweist. Diese sind: 1. Die Frage. 2. Der beunruhigte Wille. 3. Das Phantasiespiel. 4. Der äufsere Reiz. 5. Das Einfallen des inhaltlichen Memorandums. 6. Die Einkleidung des Memorandums durchs Wort. 7. Die Wiedererkennung. Ergötzlich liest sich das »Bild dieser Erinnerungsakte.« »Man kann den Reproduktionsvorgang einer Jagdscene vergleichen. Der Jagdherr ist das Ich, der seine Diener aussendet, um den vorzeiten geschehenen erymanthischen Eber zu erjagen. Der Eber ist das Memorandum.

Der aufmerksame und nur mit dieser hochwichtigen Sache beschäftigte Jagdherr citiert den Oberjägermeister, das ist der Wille. Dieser ist des erhaltenen Auftrages wegen höchst erregt und bereit, die ganze Welt in Brand zu setzen, um nur wieder zum Frieden im Ich zu kommen. Dem Oberjägermeister setzt der Jagdherr eine scharfe Brille aus dem Konspekt der Frage auf, damit er stracks in die Richtung blicke, wo das Wild gesehen werden kann. Vor dem so geschärften Blick entschleiern sich die Berge, Schluchten, Wälder, der Heimatsort aller Sorten ähnlicher Eber, — das ist der Aspekt der normierenden Frage. Nun beginnt die wilde, schwärmende Jagd. Eine unübersehbare Anzahl gleichgearteter Wildlinge wird aus den Gebüschen aufgescheucht; doch vergeblich sucht das Auge des Oberjägermeisters, hinter ihm der Jagdherr, den erymanthischen Eber. Da bekommen die unzähligen Jagdfreunde ein Signal zum Angriff. Es sind die auf das Gedächtnis scharf einwirkenden leiblichen Reize: »Hic, haec, hoc, der Rektor nahm den Stock.« Sofort stürzt nun der Eber aus dem Busch hervor, um frei und nackt vor aller Augen im fünften Akte auf dem Plan zu stehen. Jetzt wird im sechsten Akte ein unentrinnbares Netz über den Kopf geworfen, das ist die sprachliche Einkleidung. Endlich nimmt der Jagdherr seine Flinte, um den Eber mit der Erkenntniskugel der Identität zu durchschiefsen. Nun heifst das erlegte Wild »Erinnerung.« — (S. 49.)

Im 3. Buche, überschrieben: Die »Lex memorialis oder das dreigliedrige Reproduktionsgesetz« werden die Associationsgesetze besprochen und kritisiert. Zu Dörpfelds bekannter Ausführung: »Das Gedächtnis wird durch zwei Gesetze beherrscht: durch die Gleichartigkeit und Gleichzeitigkeit der Vorstellungen« bemerkt der Verfasser: »Und selbst diese Zweiheit hat ihm einen teuren Preis gekostet. Er mufste erstens den Aristotelischen Raum von der Zeit verschlucken lassen und zweitens das Gesetz des Kontrastes leugnen.« Das ist eine ganz unglückliche Kritik der klaren Dörpfeldschen Ausführungen über die Reproduktionsgesetze. Der Verfasser sagt dann noch: »Der allgemeine Mangel dieser Gesetze ist der zugrunde liegende idealistische Gesichtswinkel. Es handelt sich nur um Vorstellungen, als ob diese der einzige Seelengehalt wären, und als ob sie alles wirken müfsten und könnten. Die einzigen und wahren Reproduktionskräfte aber, nämlich das Ich und der Reiz der Aufsenwelt, sind nicht einmal geahnt oder gestreift, sondern im Gegenteil ganz aus dem Auge verloren.« (S. 119.) Diese Bemerkung konnte der Verfasser eben nur machen, weil er Herbarts Lehre von dem Verhältnis der Psyche zu ihren Zuständen übersehen hat. Auf S. 120 finden wir sogar die Behauptung, dafs Vorstellungen nie Vorstellungen reproduzieren können. Wenn die Associationsgesetze richtig sein sollten, müfsten sie so ausgedrückt sein: »Wenn von zwei kontastrierenden Vorstellungen die eine im Bewufstsein steht, dann reproduziert sie die andere etc.« Das ist aber auch nur der Schein der Richtigkeit, wie Verfasser bemerkt, weil bei Herbart und Dörpfeld die unerlaubte Verselbständigung der Vorstellungen die Vorstellerin, die Seele verschlucke (S. 122). Die »Vorstellungen wirken nicht wie Moleküle aufeinander, sondern sind die psychologisch-motivierten, d. h. von der Chemie und Physik befreiten Thaten eines freien, königlichen Wesens, der Seele.« (S. 123.) »Nein, es ist eine falsche Fährte, starr in die Vorstellung hineinzublicken und den königlichen Arm nicht zu bemerken, der dieses Licht hält. Der Blick auf den Vollzieher der Reproduktion hilft allein auf. Auf das Ich, die Aufsenwelt und den sensualen Reiz der Reproduktion mufs man sehen, dann befindet man sich inmitten der lebendigen Kräfte, die alles schaffen und wirken.« (S. 125.) Geradezu gegen alle Erfahrung spricht der Verfasser, wenn er auf S. 127 bemerkt, dafs wir uns als die Herren unserer aufwachenden Vorstellungen benehmen. »Ein versuchlicher, falscher, un-

angenehmer Gedanke nebst seinen Gefühlen und Empfindungen wird im Nu vom Ich mit einem Ruck in sein wesenloses Nichts zurückgeschleudert, mag er noch so stark sich aufdrängen.« Wir sind nicht immer Herren unserer Vorstellungen. (Sorge! böses Gewissen!) Das weifs natürlich auch der Verfasser, darum spricht er auf S. 135 von den »wundersamen Launen« des Ich seinen Funktionen gegenüber. »Das Ich lebt ja in psychologisch-motivierter Freiheit; es kann ein Objekt denkend, fühlend, reproduzierend umfangen halten und beehren, es kann sich auch von ihm wenden. Dieses Thun hängt nun weniger von Mathematik oder statistischen und dynamischen Gesetzen der Physik ab als vielmehr von der jeweiligen Lage des Ichs im Weltsystem.«[1]) Was soll man sich bei dieser Phrase denken?

Auf S. 141 bringt der Verfasser die Enthüllung der mnemotechnischen Geheimnisse. Das erste Geheimnis ist: mach die mechanischen Elemente einer gegebenen Reihe zu Elementen eines Koordinatensystems, da bewufst-willentlich nur Elemente eines Systems erweckt werden können. Du behältst die mechanische Reihe der Zwischenliniennoten f, a, c, e, g nicht, behalte statt dessen den Satz: »Fang an Karl, es geht.« Hier kannst du nur durch die Initialen der Wörter des Satzes an dein Memorandum erinnert werden. Das zweite Geheimnis ist: lafs die Verbindung eine möglichst feste sein, da ein bewufstes Element nur dann seine Elemente mit höchster Sicherheit weckt. Du behältst nicht, dafs »Tod« lateinisch »mors« heifst, schiebe als verbindenden Kitt »morsch« ein, denn von mors — morsch — geht der verbindende Begriff leicht und sicher auf »Tod«. Das dritte Geheimnis ist: sorge für ein leicht zu habendes Initial, da der Geist diesen Impuls haben mufs, um die fehlenden Elemente zu reproduzieren. Du behältst nicht, dafs Sokrates Vater Sophroniskos hiefs, so bemerke, dafs beide Memorative mit »So« beginnen, und bewahre dieses sensuale Irritament im Normativ »Sokrates« auf.« Ganz richtig bemerkt der Verfasser, dafs die mnemonischen Hilfsmittel niemals angewandt werden sollen, wenn das Gedächtnis ohne sie ebenso gut fungiert. (S. 141.)

Nachdem der Verfasser auf den ersten 165 Seiten die Theorie der Gedächtnislehre dargelegt hat, führt er in den letzten 4 Büchern die memorative Praxis vor. Die moderne Inhaltsmnemonik (Mauersbergersche mnemonische Kette etc.) kritisiert er so: 1. Der Interessenkreis ihres Memorandums ist zu klein, 2. Das Memorial ist buntscheckig und ohne Prinzip, 3. Die Inhaltsmnemonik fafst sich selbst psychologisch ungenau auf: a) sie definiert sich falsch, b) hält sich für gedächtnisstärkend, ist aber dem Gedächtnis gefährlich, c) hält sich für judiciös; aber die »Mnemoniker wollen ihr Kind mit logischen Federn schmücken, die sie irgend einem vorbeifliegenden Vogel ausrupfen.« (S. 238.) Verfasser preist nun seine Klangmnemonik an, die auch alles Gute der Bildermnemonik und der Inhaltsmnemonik in sich aufleben läfst. Die Mnemonik kann nur dann am Leben bleiben, wenn man ihr die logische Schnur vom Halse löst und sie mit den Perlen der Phantasie schmückt. (S. 238.) Die Laute, Stichlaute, Töne und Klänge selbst werden als Elemente betrachtet, das ist das jungfräuliche Prinzip, das neue »Memorial« der Klangmnemonik.

Das 1. Kapitel des Libellus memorialis A. führt als Überschrift: »Der Klang als mnemonisches Prinzip oder Schneewittchen über den sieben Bergen bei den sieben Zwergen.« Durch den letzteren Zusatz will der Verfasser andeuten, »welch kümmerliches Leben die Phonetik unter den Wissenschaften führt und wie gering das Bewufstsein vom Laut selbst bei den Gebildeten ist.« (S. 249.) »Dafs die Klänge die eigentlichen Glocken für das Gedächtnis sind, ist von der Gedächtnislehre total vergessen. ... Die Sprüche, Sentenzen, Redensarten, verblümten Bezeich-

[1]) Gesperrt vom Rez.

nungen, Vergleichungen, Zauberformeln, Beteuerungen, Spitznamen, Rätsel, Spiele, Sprachscherze, Nachahmungen aller Art wie namentlich von Vogelstimmen, Orakel, namentlich aber das von keinem Poeten übertroffene Volkslied — sind Klangformen, in denen die ursprüngliche Gewalt der Sprachmusik behaltbar durchs Land rauscht. Der Gedanke allein macht keine Poesie .... überall redet der Klang als ein unterschiedliches Wesen neben dem Inhalt seine eigene Sprache. Ganz frei aber macht sich der Klang von den eisernen Armen des Inhaltsdienstes in der Natur, im Gesang und in der Musik.« (S. 250.) Das wird nun in poetischen, bilderreichen Worten geschildert in folgenden Abschnitten: Der Heptachord des Universums, ein Konzert, das grofse Hallelujah, die Harfe des alten Wainämoinen. Weil nun die Klänge das Interesse so tief erregen, müssen sie auch eine grofse Gewalt übers Gedächtnis haben. (254.) Als Generalbeweis der Reproduktionskraft der Klänge und ihrer Formen führt der Verfasser die Volksüberlieferung und die gesamte Poesie an. »Aufs leichteste wird die Musik vom Volke behalten, schöne Melodieen nebst den Texten werden von der weiblichen Bevölkerung nach einem einmaligen Anhören nachgesungen. In 7—10 Tagen werden Posaunenchöre mit Bauernjungen zustande gebracht [1]), die Kirchenlieder singt das ganze Volk. Und wer das Erbe der Väter nicht behalten kann, wird für einen Tölpel und Unchristen angesehen. Auf dem archäologischen Kongrefs in Riga, August 1896, hatte Pastor Dr. Hurt aus St. Petersburg 136 Foliobände ehstnischer Volksüberlieferungen ausgestellt. Diese »alte Harfe« (Vana kanuel) enthält nach dem Bericht des Sammlers auf 9500 Bogen Schreibpapier 40500 Volkslieder, 45000 Sprichwörter, 37000 Rätsel, 8500 Sagen und Märchen.... Im Dorfe Kranzowo, etwa 30 Werft von der Stadt Werro in Livland entfernt, lebt eine Ehefrau von 50 Jahren namens Darja Petrowna, die nicht zu lesen versteht. Diese diktierte 1884 dem Pastor Hurt vier volle Tage alte, wertvolle ehstnische Runen aus ihrem Gedächtnis. Der Schreiber konnte wegen eines sich einstellenden Schreibkrampfes nicht mehr weiter schreiben, ihr Gedächtnis aber versagte nicht. (S. 255 u. 256.)

Die Sprache und Poesie, so weist der Verfasser nach, sind so eingerichtet, dafs in jedem gegebenen Element Memoriala für viel andere existieren. Die memorativen Systeme sind in dieser Hinsicht folgende: a) Einteilung nach den Lauten: Je mehr gemeinsamer Laute in derselben Gliederungsfolge die Memorative haben, desto sicherer erwecken sie einander, wie »Apotheke« und »Butike«. Hier ist nun folgende Antiklimax denkbar:

1. Das Normativ, Memorial und Memorandum sind identisch, 2. fast identisch z. B. der Thor und das Thor, der Bauer und das Bauer; biegend, schmiegend, Vater, pater, Sabbath Sabbathuv. Hierher gehönen die Reime. 3. Das Memorial ist Hauptsilbe des Normativs und Memorandums: Garten, garda, damnare, verdammen. 4. Das Memorial ist ein Wurzelkonsonant, 5. ein Wurzelvokal, kommen — Kunst, geben — Gift. edo — esse. Hierher gehören auch die Allitterationen und Assonanzen. 6. Das Memorial ist ein wandlungsverwandter Laut, wie in Zeus und Dienstag. 7. Das Memorial ist ein einzelner, verirrter Laut, ohne normierte Stelle im Normativ und Memorandum, wie das e in Alexander und Timotheus. b) Einteilung nach musikalischen Momenten. Am Klang offenbaren sich aufser der Artikulation noch Tiefe, Höhe, Melodie, Harmonie, Accent, Takt, Rhythmus und Klangfarbe. An alle diese Elemente kann sich das Gedächtnis hängen und so tausendfach bezogene Impulse empfangen.

Wer wollte die Klangmnemonik nicht im Unterricht benutzen, wo sie sich ungesucht darbietet? Wer wollte sie verachten, wenn sie uns hilfreich die Hand bietet, um Verwechslungen zu vermeiden und die Einprägung zu erleichtern? Sollen

[1]) Aber nicht in jedem Dorfe! (D. Rez.)

die Schüler z. B. die Wohnorte der 12 Stämme in Palästina merken (ob das nötig ist, bleibt dahin gestellt), so wird man darauf hinweisen, wie sich die Initiale der 12 Stämme und ihrer Wohnorte entsprechen. »Denn es lebt Naphthali im Norden, Simeon im Süden. Manasse am Meere und beim Meromsee, Asser am Wasser, Sebulon am See Genezareth, Isaschar am Jordan, Gad am Gebirge Gilead, Ephraim in der Ebene Saron. Levi im ganzen Lande und Juda um Jerusalem. Nur Ruben, Dan und Benjamin fallen aus dem Prinzip heraus. Doch erinnert »ne« in Ruben an Nebo und das »n« in Dan und Benjamin an die nördliche Lage ihrer Wohnorte von Jerusalem aus.« (S. 421.)

Das vorliegende 531 Seiten starke Buch hat aber doch Dörpfelds treffendes Urteil: das mnemonische Gedächtnis sei nur Gedächtniskrücke und als solche nicht systematisch zu gebrauchen, nicht widerlegt. Im übrigen ist das Buch sehr geistreich geschrieben. Es bietet eine interessante Lektüre und erregt die Bewunderung der Belesenheit des Verfassers.

Bennstedt K. Hemprich

N. J. Grot, Die Grundmomente in der Entwicklung der neueren Philosophie. Verlag »Postednik« für die intelligenten Leser, Moscau, 1894. S. 255.

Seit vielen Jahrzehnten arbeiten die Russen in der Philosophie: sie haben bereits Übersetzungen verschiedener deutscher, englischer und französischer klassischer Philosophen; man kann in der russischen Litteratur Descartes, Humes, Kants, Schopenhauers Werke in vortrefflicher Übersetzung finden. Es fehlen auch nicht philosophische Historiker und selbständige Denker von Bedeutung. Immer mehr und mehr erscheinen selbständige geistreiche Abhandlungen. Ein solches Werk ist »Die Grundmomente in der Entwicklung der neuen Philosophie« von Prof. N. Grot. Der Verfasser ist ein guter Kenner der Philosophie, was seine vortreffliche Abhandlung beweist.

Das Werk besteht aus folgenden Kapiteln: 1. Die Aufgabe der Geschichte der Philosophie. Die Bedeutung der alten und mittelalterlichen Philosophie. 2. Der Charakter der neuen Philosophie. Die Bedeutung der Renaissance. Giordano Bruno. 3. Die Hauptrichtungen der neuen Philosophie. Empirismus und Naturalismus: Baco und Hobbes. 4. Metaphysische Philosophie: Descartes und Occasionalisten. 5. Spinoza. 6. Locke und Berkley. 7. Leibniz und seine Schule. 8. Englische und französische Philosophie des XVII. Jahrhunderts. 9. Die Bedeutung der kantischen Philosophie.

Im ersten Kapitel betreffs der Beurteilung der Aufgabe der Philosophie stimmt er meistenteils mit Leibniz, zuweilen auch mit Brucker überein: die meisten Philosophen haben in ihren Behauptungen recht, aber unrecht in ihren Verneinungen. Die Geschichte der Philosophie ist »eine Reihe von unendlichen Beispielen der Verirrungen, denn die Wahrheit ist eine, aber die Verirrungen sind verschieden. Daraufhin bemerkt er, dafs die Aufgabe des Historikers nicht nur das Verständnis der einzelnen philosophischen Lehren ist, sondern das allgemeine Verständnis der Epoche in der Entwicklung der Philosophie. »Der philosophische Historiker, der nicht den Geist des Zeitalters zu greifen versteht, der ist ein schlechter Philosoph.« Sodann erörtert der Verfasser in einigen Worten die Bedeutung der antiken und mittelalterlichen Philosophie: »Die Ethik der Griechen ist die Ethik der Glückseligkeit, ihre Metaphysik ist die Ästhetik der Lebensweise, die Ontologie der Schönheit und der Harmonie. Es ist nicht wunderbar, denn das Gefühl ist das Fundament des Lebens des jugendlichen Zeitalters der Menschheit, deren Bewufstsein noch kaum erweckt ist. Die unmittelbare Energie des Gefühls allein konnte solche grandiose, alle Fragen ergreifende philosophische Systeme, wie die Systeme von Plato und Aristoteles, gebären. Was aber die mittelalterliche Philosophie betrifft, meint der Verfasser,

erscheint dieselbe in der Geschichte des menschlichen Geistes als ein Versuch den Lebensgrund die moralischen Sätze des Wollens zu betrachten. Die Herrschaft der Kirche, die kirchlichen Interessen unterdrückten die theoretischen Interessen des menschlichen Denkens. Nach diesen Erörterungen behandelt der Verfasser den Stoff einzelner Kapitel. Hier treffen wir eine streng methodische und durchaus klare Darstellung.

Da es uns zu weit führen wird, ein jedes Kapitel allein zur Betrachtung zu ziehen, so bleiben wir bei dem letzten Kapitel stehen, wo wir mehr Selbständigkeit und Eigenart des Denkens vom Verfasser merken können. Hier betrachtet er zuerst die historische Bedeutung der kantischen Philosophie und giebt ungefähr folgendes Urteil: Kants ungewöhnliche Tiefe, Konsequenz, logische Strenge, und der scharfe Verstand haben ihn veranlafst, neue reiche Perspektive für die Analyse des menschlichen Verstandes und umgebender Wirklichkeit zu finden. Auf diese Weise zog die kantische Theorie viele Anhänger zuerst in Deutschland, sodann auch in anderen Ländern zu sich und die ganze Geschichte der Philosophie des XIX. Jahrhunderts ist eine Reihe von siegreichen Eroberungen, welche die kantische Philosophie in Europa in ganz verschiedenen Richtungen und Standpunkten gemacht hat. Zwar hier und da triumphierend zeigten sich am Horizonte der Wissenschaft Systeme Fichtes, Schellings, Hegels, Herbarts, Schopenhauers, Kants, Mills und Spencers, jedoch ihr Triumphieren war kurz und sie mufsten verschwinden, als man bemerkte, dafs das Beste und Gediegenste in den Theorieen der oben erwähnten Denker entweder von Kant genommen, oder bei Kant viel tiefer und geistreicher dargestellt ist. Die kantische Philosophie ist die philosophische Atmosphäre unseres Jahrhunderts. Der gröfste historische Wert der kantischen Philosophie besteht darin, dafs der Skeptizismus Humes, der Sensualismus, Materialismus und Atheismus der französischen Philosophie des 18. Jahrhunderts absolut besiegt waren.

Hier erlauben wir uns eine kleine Bemerkung zu machen. Im ganzen sind wir mit dem Verfasser einverstanden: die hohe Bedeutung des Königsberger Denkers in der Philosophie ist sehr klar; jedoch keinen Wert den Untersuchungen anderer Philosophen zu geben, mit dieser Ansicht können wir nicht übereinstimmen. Selbst der Nichtherbartianer wird nicht die wichtigen Untersuchungen Herbarts in allen Gebieten der Philosophie verleugnen. Zwar sagt er, dafs, wie wir oben erwähnt haben, die anderen nachkantischen Systeme der verschiedenen Denker verschwunden sind, jedoch an einem anderen Orte meint er sich selbst widersprechend: »für uns persönlich die beste Vollendung und Entwicklung des kantischen Systems ist die Lehre von Schopenhauer über den Willen, denn er hat am besten den Übergang von absoluten Formen des Selbstbewufstseins zu der Idee des Sein-Wollens gemacht. Zum Schlusse hofft der Verfasser, dafs mit der Zeit ein ganz neues, noch tieferes Fundament der Philosophie entdeckt wird, dafs es im Einklang mit den intellektuellen und moralischen Fragen unserer Zeit stehe. Wir haben diese von echt philosophischem Geiste durchwehte Arbeit mit Vergnügen gelesen und geben uns gerne der Hoffnung hin, dafs der Verfasser noch oft solche geistreiche Abhandlungen der russischen »Intelligenz« liefern soll.

Petersburg Dr. J. Barchudarian

Selbstanzeige

Das neuerschienene Buch: Positiv Aesthetika — von Dr. Karl Pekár. Professor an der Staats-Oberrealschule in Löcse, Ungarn, (gr. 8⁰, Budapest, gedruckt bei Hornyánszky, XIV u. 672 S.) wurde unter der Beihilfe der ungarischen Akademie der Wissenschaften herausgegeben. Das bereits erschienene Werk ist von seiten des ungarischen Ministeriums für Unterricht für alle Mittel- und Hochschulen empfohlen — und von seiten

der Akademie ist der für philosophische Werke ausgeschriebene Preis vom Jahre 1898 diesem Werke zuerkannt worden.

Unter dem Titel Positiv Aesthetika war der Verfasser bestrebt, unsere auf die ästhetischen Erscheinungen bezüglichen Kenntnisse immer auf Grundlage rein natürlicher Thatsachen darzustellen und insofern es überhaupt möglich ist, zu erklären, wohlbemerkt immer auf Grund der natürlichen Thatsachen, ohne jedwede metaphysische nicht zur Sache gehörige Weitschweifigkeiten. In dieser Richtung sind vom Verfasser schon früher einige Aufsätze und zwar über die ästhetische Optik in Ribots französischer Zeitschrift: Revue philosophique bereits erschienen. Im gegenwärtigen gröfseren Werke beabsichtigte er auf Grund physiologischer Forschungen die Erklärung und die nähere Darlegung jener sensitiven und mentalen Erscheinungen, welche die ästhetischen Wirksamkeiten ausmachen.

Von besonderem Interesse sind die Abteilungen, über die ästhetische Suggestion, wobei die natürlichen und die künstlerischen Suggestionen von einander auf's schärfste unterschieden werden, das ist: in welcher Weise wird der Künstler von den Naturerscheinungen der Umgebung, und wie wird das Publikum von den Werken der künstlerischen Phantasie suggestioniert. Der Verfasser giebt eine ausführliche Untersuchung über die associativen Elemente des Schönen mit besonderem Eindringen in die Einzelheiten über die Funktionierung unseres geistigen Instrumentes, unseres Denkorganes, hauptsächlich stets nachforschend die eigentümlichen Wege und Richtungen der ästhetischen Gedankenverbindungen (Associationen). Als der wichtigste Teil mufs jener, über die affektiven Färbungen der Eindrücke, das heifst über die Stimmungen und über die verschiedenen Seelenzustände und über die Ausdrücke derselben, als über die geheimnisvollsten Erscheinungen unseres inneren Mechanismus, — bezeichnet werden. Diesbezüglich behandelt er die neueren Theorieen von James, Lange, ergänzt durch die klinischen Untersuchungen von Dumas. Zum Schlusse versucht er eine physiologische Theorie der Hauptformen des Schönen und des Erhabenen zu entwerfen mit besonderer Berücksichtigung der Burkeschen Theorieen. Besonders empfiehlt sich das Lesen der ganz originellen, physiologischen Theorie des Verfassers über das Komische und das Tragische, herabgeleitet aus der steten Wirksamkeit der Instinkte der Selbsterhaltung und der Rasseerhaltung.

II Pädagogisches

Sachsse, D. Prof. d. Theol. in Bonn: Evangelische Katechetik. Die Lehre von der kirchlichen Erziehung nach evangelischen Grundsätzen. Berlin, Reuther & Reichard. 426 S. Preis 7,50 M.

Dafs der Verfasser mit grofsem Fleifs gearbeitet hat, und dafs er sicher das Beste will, kann nicht geleugnet werden; aber eben so sicher scheint mir zu sein, dafs er die Sache, der er dient, nicht im geringsten gefördert hat. Wer in dem umfangreichen Buche, das doch der Praxis dienen will, Antwort sucht auf die Frage: Wie erwecke ich in der heranwachsenden Jugend lebendiges religiöses Interesse? der sucht vergebens. Den Hauptteil des ganzen Werkes bildet eine Geschichte der kirchlichen Erziehung von den ältesten Zeiten bis auf Zezschwitz und Schütze (300 Seiten!). Die alten Zeiten des naiven Verbalismus, die von Methodik nichts wufsten und nach dem Stande der psychologischen Erkenntnis nichts wissen konnten, werden sehr eingehend und gründlich behandelt, dagegen mufs sich die Zeit seit dem Erwachen psychologisch-methodischen Denkens mit wenigen höchst oberflächlichen Bemerkungen begnügen. Von Pestalozzi, dem Pfadfinder der neuern Methodik, erfährt man (S. 219) nur, dafs er zwar auf Anschauung drang, aber doch

nicht auf den Gedanken kam, »die religiösen Wahrheiten in Anschauung der biblischen Geschichte deutlich zu machen.« Das ernste Ringen Pestalozzis um Befreiung der religiösen Erziehung aus den Fesseln des verbalen Realismus wird also gar nicht gewürdigt. Für die Herren Theologen hat offenbar Wiget seine treffliche Abhandlung (Jahrb. d. V. f. w. Päd. 1892) vergeblich geschrieben. Auch Diesterweg wird ganz kurz abgethan, und von der Existenz Herbarts und seiner Schule scheint der Verfasser überhaupt keine Ahnung zu haben. Die Folge davon ist, dafs sein Buch sich in der Hauptsache in den alten ausgefahrenen Geleisen der theologischen Katechetik bewegt, für die es eine psychologische Wissenschaft einfach nicht giebt. Von Anschauung und Erfahrung als der Grundlage eines rechten Unterrichts wird zwar dann und wann gesprochen; aber was auf sittlich-religiösem Gebiete als Anschauung zu gelten hat, wie sich innere und äufsere Anschauung unterscheiden, und wie Kinder zu sittlich-religiösen Erfahrungen kommen können, darüber erfährt man nichts. Und doch sollte ein so breit angelegtes Werk gerade diese grundlegenden Begriffe und die Konsequenzen, die sich aus ihrer richtigen Fassung für die Methodik ergeben, mit ganz besonderer Sorgfalt untersuchen und klar legen. Hier hätte der so verächtlich beiseite geschobene Pestalozzi dem Herrn Professor ein trefflicher Führer werden können.

In der Schule wird diese neue Katechetik nicht viel Schaden anrichten, denn die Volksschullehrer haben sich, Gott sei Dank, von den Fesseln der theologischen Methodik ziemlich frei gemacht;[1]) aber um so verderblicher wird das Buch in Pastorenkreisen wirken, denn hier gilt natürlich die Stimme eines Professors der Theologie viel mehr als die auf Erfahrung und psychologischen Studien ruhende Methodik der Volksschule. Die Folge davon wird sein, dafs der Konfirmandenunterricht entweder in den Bahnen der orthodox zugestutzten Sokratik weiter wandelt oder, was entschieden das Bequemste ist, zum reinen Verbalismus des Dozier- und Diktierverfahrens zurückkehrt. und dafs die Pastoren fortfahren, den neueren Bestrebungen zur Hebung des Religionsunterrichtes verständnislos oder gar feindlich gegenüberzustehen. Das ist aber um so bedauerlicher, je mehr Lehrer und Pastoren, wenn sie Erfolge erzielen wollen, auf ein tüchtiges Zusammenwirken angewiesen sind. Sollte es denn nicht möglich sein, dafs hier ein gröfseres Entgegenkommen angebahnt würde? Würde ein eingehenderes Studium der Psychologie den Herren Pastoren nicht auch für ihre seelsorgerliche und homiletische Wirksamkeit von Vorteil sein?

Auerbach i. V. E. Thrändorf.

Th. Franke, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte; 1. Teil, Urzeit und Mittelalter. Leipzig, Wunderlich, 1896, 273 S. Preis brosch. 2,80 M, geb. 3,40 M.

Ein »durchweg praktisch gehaltenes Lehrbuch«, »praktisch in der Auswahl und Anordnung, praktisch in der unterrichtlichen Behandlung des Stoffes« haben wir nach der Aussage des Verfassers vor uns. »In anschaulich ausführlichen Zeit- und Lebensbildern« ist die deutsche Geschichte bearbeitet, in ihrem Gang »sich durchweg an die Zeitfolge haltend« Mit der Auswahl des Stoffes können wir im allgemeinen einverstanden sein: Das Leben der alten Deutschen und ihre Christianisierung, die Geschichte der bekanntesten deutschen Könige (Heinrich I., Otto I. und Hein-

[1]) In den »Neuen Blättern aus Süddeutschland« (Lehrg. 1897 S 1—30) behauptet allerdings ein Lehrer Közle, dafs »die evangelische Schule ohne Dogma ein Tempel ohne Heiligtum« sei, und dafs »das Wort Gottes auch zum rechten Wählen und zu einer richtigen politischen Haltung tüchtig mache.« Damit scheint er mir zu beweisen, dafs es noch immer Lehrer giebt, denen der Geist der Reaktionszeit nicht auszutreiben ist.

rich IV.), die Kreuzzüge und das Ritterwesen mit der Geschichte der Hohenstaufen, das mittelalterliche Leben und die Vorbereitungen zur Neuzeit — das alles sind Stoffe, die wir in unseren meisten Lehrplänen finden. Anders ist es mit der Anordnung des Stoffs. Mit der Behauptung des Verfassers: »Der rückwärtsschreitende Lehrgang erschwert den Fortschritt des Geschichtsunterrichts in mannigfacher Weise« ist die Frage der Stoffaufeinanderfolge noch lange nicht gelöst. Es soll ja zugegeben werden, daſs die Erörterungen hierüber noch nicht zu einem endgiltigen Resultat geführt haben, aber soviel ist doch sicher, daſs derjenige Gang der beste ist, der von dem ausgeht, was den Kindern (räumlich oder psychologisch) am nächsten liegt und so fortschreitet, daſs wenigstens, zwischen den Höhenpunkten ein Zusammenhang besteht, der auch den Kindern zum Bewuſstsein kommt, ein Gang, bei dem sich in jeder Einheit Fragen aufdrängen, die, eine Beantwortung heischend, auf das Folgende hinweisen. Ob das beim Gang des vorliegenden Lehrbuchs der Fall ist, möchten wir bezweifeln. Auf »die Kämpfe der alten Deutschen mit den Römern« und »die Lebensweise unserer Vorfahren« folgt, jedenfalls ohne inneren Grund, »die Ausbreitung des Christentums im römischen Reich«, ohne jede Beziehung — obwohl sich solche leicht herstellen lieſsen[1]) — folgt »Die Völkerwanderung« und hierauf »Die Gründung des Frankenreichs«, die aber wieder nicht auf die Lage am Ende der Völkerwanderung zurückgreift, sondern mit der Behauptung beginnt: »Die Franken zerfielen in 2 Hauptstämme.« Diese trotz des »streng chronologischen Ganges« recht willkürliche Reihenfolge ist keineswegs geeignet, das Interesse der Kinder zu fördern, und es könnte wohl kaum als »mannigfache Erschwernis des Fortschrittes« betrachtet werden, wenn etwa auf Heinrich IV. und seinen Kampf mit dem Papsttum Barbarossa folgte, der doch diesen echt germanischen Kampf gegen römisches Pfaffentum nur weiterführt. Oder was sollte es schaden, wenn nach dem »greisen Führer des dritten Kreuzzugs« erst der erste Kreuzzug besprochen würde? Sachliche Zusammenhänge sind immer besser als zeitliche.

»Die Behandlung des Stoffes ist aus praktischen Gründen einfach; sie gliedert sich nur in 2 Lehrabschnitte, in Darbietung und Besprechung.« Damit befänden wir uns wieder auf dem Standpunkt des längst gerichteten »didaktischen Materialismus«, dessen Hauptfehler nach Dörpfeld darin zu suchen ist, daſs der Unterricht in der Hauptsache nur aus zwei Operationen bestehe: dozieren und einprägen, wobei man allerdings (seit Pestalozzi) anerkenne, daſs jenes erstere anschaulich geschehen müsse (cf. Dörpfeld, Didakt. Materialism. 2. Aufl. S. 9 ff.). Es mangelt dabei die Hauptsache: Der Ausgang vom persönlichen Leben des Kindes und die Rückkehr zu demselben. So kann dieser Geschichtsunterricht wohl geschichtliches Wissen, vielleicht auch Lernfreudigkeit erzeugen, niemals aber kann er ein »erziehender« genannt werden; die Geschichte gehört dann eben wieder an den Platz, an dem sie in den alten Lehrplänen stand — zu den Realien, hervorgegangen aus der Rubrik: »gemeinnützige Kenntnisse«, hört aber auf, Gesinnungsunterricht zu sein. Der Herr Verfasser fürchtet sich vor der »schablonenhaften Durchnahme, die man an manchen Präparationen rügt«, und deshalb beschränkt er sich auf die zwei genannten Operationen. Eine »schablonenhafte Durchnahme« verlangt gewiſs niemand; es warnt niemand mehr vor der Schablone als die ernsten Vertreter der Formalstufen. Auch die Verfasser der »Schuljahre« sagen: »Wo eine der Stufen dem Stoffe Zwang anthut, gereicht sie zum Schaden, nicht zur Förderung des geistigen Prozesses. Also Freiheit in der

[1]) Der Herr Verfasser vergleiche dazu nur die »Deutsche Geschichte« seines Landsmannes Prof. Dr. Otto Kaemmel, die solche Zusammenhänge sehr oft nachweist — ohne ein »praktisches Lehrbuch« sein zu wollen.

Anwendung.« Mifsbrauch beweist für die Unrichtigkeit einer Wahrheit nichts. Doch sind weitere Auseinandersetzungen über die Stufen des Unterrichts hier überflüssig, da dem Verfasser ein für allemal feststeht, dafs unsere Gliederung der Unterrichtsarbeit »ein theoretisch formaler Luxus, für den Unterricht eher hinderlich als förderlich« sei. Dennoch kann er sich aber den Forderungen einer gesunden Pädagogik nicht ganz entziehen, der zweite seiner beiden »Lehrabschnitte« gliedert sich wieder mannigfaltig: er »vertieft, vergleicht, beurteilt, fafst zusammen, wendet, an, giebt Übersichten und Rückblicke.« Der Klarheit und der Sauberkeit des Unterrichts, die doch zu dessen wichtigsten Eigenschaften gehören, dient es keinesfalls, wenn so viele, ganz verschiedene Thätigkeiten als ein Lehrabschnitt aufgeführt, gleichsam in eine Wurst gestopft werden. Noch unklarer erscheint die Sache, wenn wir hinzufügen, dafs diese zweite Stufe, »die Besprechung«, immer und immer wieder neue Stoffe darbietet. So tritt in der Besprechung der Völkerwanderung, die Nibelungen- und die Dietrichsage auf, bei Bonifatius — wo übrigens auch »A Vorbereitung« statt »A Darbietung« steht — ein Rückblick auf das Klosterwesen, obwohl von demselben in der Darbietung kaum andeutungsweise die Rede war u. s. f. Oder sollen wir dies als »Begleitstoffe« auffassen? Diese haben erst recht wieder nichts in der »Besprechung« des dargebotenen Stoffes zu thun, wenigstens nicht in dieser Weise.

Die »Schablone« freilich ist trotz der übertriebenen Vorsicht nicht vermieden worden. Wir finden einen auch sonst schon gerügten Mangel sehr häufig, nämlich die Meinung, dals es sich bei der »Besprechung« vor allem um das »Beurteilen« und Verurteilen handle. So finden wir z. B. bei Karl d. Gr. (S. 111) unter acht Überschriften, die wohl nach ihrer sonstigen Stellung als Unterziele anzusehen sind, nicht weniger als siebenmal die Frage: »Was urteilen wir über« (Karl, Widukind, die Sachsen, Desiderius, die Mauren und Basken, die Awaren, die Dänen)?

Nach alledem ist es uns nur möglich, das Buch als eine mit Fleifs bearbeitete Zusammenstellung der geschichtlichen Stoffe zu empfehlen, wir können aber keineswegs einstimmen in das Urteil, dafs es »ein sehr praktisches Lehrbuch sei, wie es sich der Lehrer für den unmittelbaren Gebrauch nicht besser wünschen kann.«

Stuttgart M. Glück

Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. 1. Heft: Ludwig Uhland. 122 S. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1898. Preis 1.50 M.

Die Einleitung erörtert auf 14 Seiten den Bildungswert der Uhlandschen Dichtungen, Uhlands Stellung im Lehrplan und die Behandlung der Gedichte. Stoy nannte Uhland seinen pädagogischen Hausfreund und bemerkte, er wisse kaum zu sagen, was er ohne ihn in seiner Schule gewesen wäre. Worin liegt der pädagogische Wert der Uhlandschen Gedichte begründet? Wir finden sie im vollsten Einklang mit der Kindesnatur und zwar nach drei Beziehungen: Sowohl Uhland als der Kindesnatur ist die poetische Naturbetrachtung eigen. Das zweite Moment sind die markigen und jugendlichen Heldengestalten des Dichters, die in ihrer einfachen Gröfse dem Knaben so sehr imponieren. Ein solcher Held wie Roland möchte er auch sein. Die Idee der Vollkommenheit wirkt auf ihn mit packender Gewalt. Der dritte Zug ist die Liebe zum Vaterlande, zur engeren und weiteren Heimat. Für die Volksschule sind Uhlands Gedichte auch wegen ihrer Einfachheit und der Natürlichkeit ihrer Darstellung sehr geeignet. — Der zweite Aufsatz weist die Stellung der Uhlandschen Gedichte im Lehrplane nach. Auf der Mittelstufe kommen schon zur Behandlung: Der weifse Hirsch. Einkehr. Siegfrieds Schwert. Das Schwert. Zimmerspruch. Die anderen Gedichte fallen der Oberstufe zu. Lomberg

zeigt nun die Anlehnung der Gedichte an den Fachunterricht und die Erfahrung der Kinder. — Für die Behandlung der Gedichte gelten natürlich die formalen Stufen. Der Eigenart des durchzunehmenden Stoffes entsprechend, hat der Verfasser folgende Gliederung bei den einzelnen Präparationen innegehalten: Ziel, Vorbesprechung, Lesen des Gedichts, Vertiefung in den Inhalt, Gliederung, Würdigung, Aufgaben. Die Stufen der Association und des Systems treten deswegen nicht auf, weil der Verfasser das in den Gedichten enthaltene ethische und lebenspraktische Material dem Gesinnungsunterrichte zur Ausprägung zuweist. Dafs Lomberg die darstellende Form bei der Behandlung poetischer Stoffe ablehnt, findet unsere volle Zustimmung. Die angegebenen Gründe sind durchschlagend.

Bei den einzelnen Präparationen hat der Verfasser die wertvollen Werke zur Gedichtsbehandlung verwertet, aber in selbständiger Weise. Die meisten Präparationen sind ganz vorzüglich in allen ihren Gliedern. Das Ziel ist glücklich gewählt. Die Vertiefung ist nicht eine äufserliche, wie man sie so vielfach in anderen Werken findet. Sie geht in gründlichster Weise auf die Beweggründe der Handlungen ein, zieht Folgerungen, dabei alles einfach und aufserordentlich klar. An der Fragestellung läfst sich im einzelnen mancherlei aussetzen; aber das ist leicht zu ändern. »Aber«? (S. 86) ist überhaupt keine Frage. Bei dem Gedichte »Der blinde König« halten wir es für erspriefslich, die Sage des dänischen Geschichtsschreibers Saxo, die Grundlage des Gedichtes für Uhland, heranzuziehen. Das ergiebt mehrere wertvolle Vergleichungspunkte. Nach Saxo ist Dänemark der Schauplatz der Handlung (eine Eiderinsel). Aufserordentlich gelungen ist wohl durchweg die »Würdigung« bei den Gedichten. Nicht minder zollen wir den Aufgaben unseren Beifall. Bei dem blinden König treten folgende auf: 1. Erkläre folgende fremdartig klingende Ausdrücke: Bord, Fechter, Harm, Eiland, Felsverlies, Kluft, Hüne, in dir ist edles Mark, Skalde! 2. Beschreibe ein Bild zu unserm Gedichte! 3. Wende auf das Gedicht an: »Dem Mutigen hilft Gott.« »Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt.« »Hochmut kommt vor dem Falle!« 4. Schildere den Charakter der handelnden Personen! 5. Vergleiche den Königssohn und den Riesen mit David und Goliath! Welche Ähnlichkeit besteht zwischen unserem Gedichte und dem Gedichte: »Das Schwert?« Der Dichter setzt überhaupt die einzelnen Gedichte in Beziehung zu einander.

Den Schlufs des Buches macht ein Anhang zur Litteraturkunde: 1. Übersicht über die behandelten Gedichte. 2. Biographisches. Biographische Data werden wenig gegeben; aber Lomberg versteht es, Uhlands Leben und den Charakter seiner Gedichte in innige Beziehung zu setzen. Wir stehen nicht an, Lombergs Präparationen, soweit sie uns bekannt sind, zu den allerbesten Werken zu rechnen, die über die Gedichtsbehandlung existieren. Das zweite Heft enthält Goethes und Schillers Gedichte; ein drittes Heft, das im Laufe der nächsten zwei Monate erscheinen wird, bringt die Dichtungen von Rückert, Eichendorff, Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath, Geibel.

Nakel Adolf Rude

Aug. Mühlhausen, Goethes Faust I. und II. Teil, nach psychischen Einheiten für den Schulgebrauch zusammengezogen. Gera, Theod. Hofmann, 1897.

Mühlhausen hat im 10. Hefte der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (1898) in einem durch Form und Inhalt gleich anregenden Aufsatze eingehend über die Forderung gesprochen, dafs der Faust in unseren deutschen Schulen eine Stelle finden müsse, und über den Grundsatz der psychischen Einheit, der ihn bei der Auswahl der Scenen geleitet hat. Dafs der deutsche Unterricht zum wenigsten im Gymnasium und Realgymnasium bei der Behandlung von Goethes Leben sich mit einer blofsen Erwähnung der Faust-Dichtung füglich nicht begnügen kann, davon

werden gleich dem Rezensenten zahlreiche Lehrer des Deutschen überzeugt sein. Dem Grundsatze aber, dafs für die Lesung in der Schule nur die für den dramatischen Fortgang der Handlung bedeutsamen Kernstücke in Betracht kommen dürfen, losgelöst von den Anwucherungen epischer oder lyrischer oder didaktischer Art, wird man ebenso zustimmen. Damit billigt man im wesentlichen auch die Scenen-Auswahl dieses Schulfaust, den nicht der Goethe-Philolog, sondern der pädagogische Goethe-Kenner zu werten hat. Befremdet hat den Unterzeichneten nur die Ausführlichkeit in der Kaiserschlacht des II. Teiles. Hätte es sich übrigens nicht empfohlen, in dem Texte und der Inhaltsangabe hervorzuheben, wo der II. Teil beginnt, von dem doch der Titel spricht? Selbstverständlich hat der Lehrer freie Hand, je nach der geistigen Reife seiner Schüler das eine oder andere Stück des gewaltigen Werkes noch mitzuteilen. — Die Inhaltsangabe am Schlusse, in die die einzelnen Goethischen Scenenüberschriften geschickt verflochten sind, ist trefflich.

Kurzum, wir begrüfsen freudig diesen Schulfaust, den man lang erwartet hat. Der im Verhältnis zu dem klaren Drucke und dem guten Papiere billige Preis von 40 Pf. erleichtert überdies die Anschaffung des Büchleins zur Prüfung und Einführung.

Jena Merian-Genast

Dr. E. Kräpelin, Zur Überbürdungsfrage. Jena, Verlag von G. Fischer. 40 S. 60 Pf.

Zu denjenigen Schulfragen, welche in den letzten 10 Jahren am häufigsten erörtert wurden, gehört ohne Zweifel die Überbürdung der Schüler. Zahlreiche Konferenzen, pädagogische Schriften, Stundenpläne u. dergl. haben darauf Bezug genommen und sicherlich ist eine Besserung nicht zu verkennen. Doch ist hiermit auch wirklich die Überlastung gänzlich aus der Welt geschafft und sind die Gefahren beseitigt, welche aus einer solchen drohen? Der Beantwortung dieser Frage dient die vorliegende Schrift. Der Verfasser, Professor der Psychiatrie in Heidelberg, will vorurteilslos an sie herantreten und sie vom rein wissenschaftlichen Standpunkte aus behandeln. Durch blofse Worte »für oder wider« vermag die Frage nicht gelöst zu werden; das kann nur geschehen durch genaue Untersuchungen hinsichtlich der Wirkungen des Unterrichtes auf die Leistungsfähigkeit der Schüler. Hierzu bedarf es aber eines ebenso einfachen wie zuverlässigen Verfahrens und ein solches glaubt Kräpelin in der Lösung sehr leichter Aufgaben, vor allem von Rechnungen, gefunden zu haben. Er läfst Versuchspersonen in gegebenen Zeitabschnitten ununterbrochen addieren und aus der Schnelligkeit, d. i. der Menge der geschriebenen Zahlen, zieht er seine Schlüsse. Zwar hat er seine Methode zumeist nur auf Erwachsene angewandt, allein sie hat auch Geltung für Kinder. Gegen dies Verfahren wurde nun eine Reihe von Einwänden erhoben: 1. Die starke Anspannung der Aufmerksamkeit bei den Versuchen entspreche nie einer wirklichen Schulstunde. 2. Die Einschiebung von Hilfsmitteln in den Gang des Unterrichtes zur Ermittelung der Schwere der einzelnen Stunden sei unstatthaft; die Ermüdung finde nur immer in dem betreffenden Fache statt. 3. Die Einförmigkeit der Aufgaben bewirke zu grofse Ermüdungserscheinungen und sie stehen mit der Gröfse der geleisteten Arbeit in keiner Beziehung, 4. es komme mehr auf Zuverlässigkeit als Schnelligkeit an.

Auf diese Einwände geht Kräpelin näher ein. Die zu starke Anspannung bei den Versuchen giebt er rückhaltlos zu, meint aber, dafs es doch auch Stunden gebe, wo ähnliche Anstrengungen stattfinden, z. B. im Rechnen und Schreiben. Gänzlich ausweichen könnte man der höheren Anspannung durch Einschiebung geeigneter Prüfungsarbeiten in den Gang des Unterrichtes — wobei er allerdings übersieht, dafs auch hierdurch die Schüler mehr als gewöhnlich in Thätigkeit versetzt

werden und infolgedessen eine raschere Abnahme der Leistungsfähigkeit zeigen —. Den Einwurf, die Einschiebung hätte keinen Wert, weil die Ermüdung je nur auf dem betreffenden Einzelgebiete stattfände, hält er nicht für stichhaltig. Denn 1. ist die Ermüdung eine allgemeine und 2. darf man nicht Ermüdung und Müdigkeit verwechseln. Jene ist Kraftverbrauch, diese blofs Überdrufs an einförmiger Arbeit. Müdigkeit kann vorhanden sein ohne Ermüdung, — daher der Vorteil des Unterrichtswechsels. — Es beruht das auf der Stimmung und dem Willen geradeso wie der »Schlufsantrieb« am Ende einer schwierigen oder unangenehmen Arbeit. Diese vorübergehenden Erscheinungen berühren aber die allgemeine Ermüdung nicht, welche fortschreitet. Ebenso liegt die gleiche Verwechselung zwischen Ermüdung und Müdigkeit vor hinsichtlich der Eintönigkeit der Aufgaben und was den 4. Einwand anbelangt, so kann die Zuverlässigkeit der Aufgaben nicht als richtiges Mafs angesehen werden wegen ihrer Abhängigkeit von der Geschwindigkeit und wegen der aufserordentlich geringen Fehlerzahl bei den sehr einfachen Aufgaben (0,1%).

Der eingeschlagene Weg ist demnach richtig. Es entsteht jedoch die Frage, ob man der Ermüdung überhaupt einen Wert beimessen darf, denn Ermüdung ist Stoffverbrauch und tritt sofort ein. Dazu kommt, dafs 1. die Übung der Ermüdbarkeit entgegenwirkt und 2. die Jugend doch auch gewöhnt werden mufs, trotz Ermüdung zu arbeiten, da sonst Schwächlinge erzogen würden. Es handelt sich also nicht um die Ermüdung überhaupt, denn sie ist nicht zu vermeiden, sondern um das Mafs. Nur das Übermafs schadet und den Eintritt dieses Zeitpunktes hat man durch die Erfahrung festzustellen. Dann sind Pausen einzuschieben, aber nur dann; blofs nach einem höheren Grade der Ermüdung sind sie vorteilhaft. Wird jedoch auf das Übermafs nicht geachtet, so tritt eine dauernde Ermüdung ein und gerade zur Klärung dieser Erscheinung mufs die Leistungsfähigkeit der Schüler zu den verschiedensten Zeiten im Jahre untersucht werden.

Eine Reihe von Beobachtungen wurde schon hierüber gemacht, mehr oder minder genau; die wichtigsten hiervon sind die von Friedrich und Griesbach. Bemerkenswert ist des letzteren sinnreicher Versuch mit dem Tastzirkel zur Prüfung der Hautempfindlichkeit, welche nach seiner Behauptung der Ermüdung proportional sein soll. Sie alle bieten trotz des Übelstandes, dafs sie zumeist die Übungswirkungen und somit auch die Ermüdungswirkungen unterschätzen, doch mehrere gesicherte Ergebnisse: 1. den grofsen persönlichen Unterschied in der Ermüdbarkeit, 2. das verschiedene Verhalten einzelner Stunden, vor allem die geringen Ermüdungserscheinungen bei rein technischen Thätigkeiten ohne grofse Muskelanstrengung — Notwendigkeit des Handfertigkeitsunterrichtes, — 3. die Unzulänglichkeit der Mittagspausen zum Ausgleiche der Ermüdung, 4. das Auftreten von Ermüdung schon vor dem Unterrichte. — Letzteres darf teilweise auf Kosten der Überlastung gesetzt werden. Als deren Ursachen sieht Kräpelin an: 1. das allgemein wachsende Bildungsbedürfnis, 2. das Berechtigungswesen und 3. das Fachlehrersystem. — Aber selbst im Falle der Nichtüberlastung trägt die Untersuchung bei zur zweckmäfsigen Ausgestaltung des Unterrichtsbetriebes und Ausnutzung der Zwischenzeiten. Und hier liegt doch noch manches im Argen, da selbst in den höchsten Unterrichtsbehörden oft recht wenig Verständnis hierfür herrscht. — Den Schlufs der bedeutsamen und höchst beachtenswerten Schrift bildet die Aufforderung, es möchten Arzt und Schulmann zusammenwirken und durch sorgfältige Forschung das Dunkel des Gegenstandes völlig geklärt werden.

Eichstätt Heinrich Weber

Joh. Friedrich, Jahn als Erzieher. Sein Leben, seine pädagogische Bedeutung und seine Lehren. München, E. Pohl, 1895. gr. 8°. III, 192 S. Pr. 2,80 M.

Die frühere langjährige Unterschätzung Jahns, die namentlich von einigen der bedeutendsten Historiker verschuldet wurde, scheint nun einer gewissen Überschätzung weichen zu wollen. Dafs ihn die Nachwelt als Begründer der deutschen Turnkunst allezeit in Ehren halten wird, ist selbstverständlich. Dafs er aber, wenn man von seinen spezifisch turnerischen Leistungen absieht, unter die grofsen Pädagogen zu rechnen sei, mufs Referent entschieden in Abrede stellen. Der Verfasser des vorliegenden Buches möchte ihn in die »mittelbaren Pestalozzianer« einreihen und ihm zugleich den Beinamen: »Pädagoge des Volkstums« verleihen. Allein nirgends gewinnen wir Anhaltspunkte, worin wir Jahns Gröfse zu suchen haben. Es sind lauter Aphorismen, die er uns zu bieten vermag, mitunter merkwürdig kapriziös und in ihrer Ausdrucksweise nicht selten geschmacklos. Fast nirgends werden pädagogische Probleme in der Tiefe erfafst und in ruhigen, klar abwägenden Betrachtungen erörtert. Sehen wir von einzelnen brauchbaren Gedanken, wie der Forderung der Staatskunde, der Handarbeiten u. a. m., ab, so ist das meiste, was für die Pädagogik als solche in Betracht kommen kann, unklar, verschwommen, bisweilen unhistorisch; ja, nicht selten schimmert ein naiver Doktrinarismus durch, so z. B., wenn er anrät, die Mädchen, ehe sie aus dem Stande der Dirnen in den Jungfrauenstand übergehen, durch ehrenwerte Matronen prüfen zu lassen, wie dies vor der Schulentlassung durch einen Schulrat zu geschehen habe (S. 44). Der Begriff des »Volkstums« ist bei Jahn nicht so zurechtgerückt, dafs er in der Pädagogik die Rolle zu spielen hätte, die ihm Friedrich zuweisen möchte, und wenn es S. 39 heifst: »Die Menschlichkeit soll ihn ziehen, und die Volkstümlichkeit ins Vaterland geleiten,« so liegt in dieser Andeutung für Jahns Zeit kein völlig neuer Gedanke. Was Friedrichs Anteil an dem vorliegenden Buche anlangt, so muls man sagen: er hat sich die Sache ziemlich leicht gemacht. Er giebt einen Überblick über das Leben und Wirken Jahns (S. 3—34, hauptsächlich in Anlehnung an Schultheifsens Biographie), versucht die Hauptgedanken in eine gewisse Ordnung zu bringen (S. 35—45), ohne ihr geschichtliches Bedingtsein zu untersuchen und ohne auch nur den Versuch einer kritischen Würdigung zu wagen, und stellt S. 46—56 einige Notizen über Entstehung und Inhalt der Hauptschriften zusammen. Den gröfsten Teil des Buches füllt der auszugsweise Abdruck derjenigen Stellen aus Jahns Schriften, welche für die Erziehung im weitesten Sinne und für die Volkswohlfahrt von Bedeutung sind. Allein auch dieser Teil ist von weniger grofsem Werte, da wir nirgends einen diplomatisch treuen Abdruck mit gewissenhafter Angabe der Fundorte vor uns haben. Von bedenklichen Nachlässigkeiten und Stilwidrigkeiten Friedrichs erwähnen wir: »In der Erziehung ist Jahn für Strenge gepaart mit Liebe, für Ernst gepaart mit Heiterkeit« (S. 38). »Die Fremdwörter hat Jahn zeitlebens nicht leiden können, hat aber auch praktisch gewirkt« (S. 41). »Das Wiedererinnerte ist gegeben als einzelne Züge zu einem Rifs, als einzelne Marke, eckig, nicht abgeglättet, nicht gefeilt, nicht zugerundet. So ist die Sprache, aus einzelnen Empfindungslauten, bald sprudelnd, wie ein nachhaltiger Quell, bald stillstehend, wie ein bewegungsloses Wasser« (S. 48, »Das deutsche Volkstum« betr.). »Mehr sozialpolitischen als pädagogischen Inhalts finden wir besonders bedeutend folgende Unterabteilungen« (S. 49). Man beachte schliefslich noch die merkwürdige Zusammenstellung: »Und sein Gedächtnis wie sein Turnen werden nie erlöschen.« (S. 34.)

Dr. D. G. M. Schreber, weil. Dir. der orthopäd. Heilanstalt zu Leipzig, Das Buch der Erziehung an Leib und Seele. Für Eltern, Erzieher und Lehrer. 3., stark verm. Aufl. Durchgesehen und mit Rücksicht auf die Erfahrung der neueren Kinderheilkunde erweitert von

Prof. Dr. C. Hennig. Leipzig, Friedr. Fleischer. gr. 8⁰. XVI, 246 S.

Das Buch hat seinen besonderen Wert hauptsächlich dadurch, dafs es die Seite der Körperpflege in umfassender und sachgemäfser Weise berücksichtigt. Es enthält in diesem Punkte so vielfache Belehrungen und Anregungen, dafs es im Interesse unseres Volkes freudigst zu begrüfsen wäre, wenn recht viele Eltern aus ihm Nutzen ziehen würden Nahrung, Luftgenufs, Bäder und Waschungen, Schlaf, Bewegung, Bekleidung, Körperform, Haltungen und Gewohnheiten, Ausbildung und Pflege einzelner Teile sind die Themata, die in den drei ersten Hauptabschnitten der Reihe nach erörtert werden: I. Erstes Lebensjahr. Säuglingsalter (S. 20—40). II. Zweites bis siebentes Lebensjahr. Spielalter (S. 49—79). III. Achtes bis sechzehntes Lebensjahr. Lernalter (S. 120—171). Für die letzte Erziehungsperiode (17.—20. Lebensjahr) werden die Belehrungen naturgemäfs allgemeiner und knapper. Von grofser Wichtigkeit sind die Ausführungen des Verfassers dort, wo seine speziellen Berufserfahrungen zur Geltung kommen, wie bei Besprechung der verschiedenen Geradhalter, Beinschienen u. dergl. Auch das Schema gymnastischer Bewegungsformen S. 65—69 und mit angemessenen Abänderungen S. 136—142 verrät den besonnenen Arzt und dürfte den Turnlehrern manches zu denken geben. Neben der körperlichen Seite läfst der Verfasser auch die geistige zu ihrem Rechte kommen, und er tadelt es scharf, dafs je nach dem Standpunkte des Erziehungsschriftsteller bald die eine, bald die andere Seite bevorzugt werde. Der Mensch kann nur als Ganzes richtig verstanden, entwickelt und behandelt werden. Die Physiologie und Psychologie der kindlichen Natur sind ja die beiden unzertrennbaren Grundlagen der Erziehungslehre, auf welchen der Aufbau der letzteren ganz gleichmäfsig ruhen mufs, wenn er naturgetreue Richtigkeit und gediegene Festigkeit erhalten soll. In diesem Sinne wendet sich auch der Verfasser in einem Schlufswort direkt an die Lehrer: »Es ist nicht genug, dafs Ihr den Lauf und die Gesetze des grofsen Lebens kennt, das Gebiet des abstrakten Wissens nach allen Richtungen durchwandert; Ihr müfst vor allem Einrichtungen, Kräfte und Gesetze des menschlichen Organismus, den Ihr eben bilden wollt, gründlich kennen: Ihr müfst, bis zu einem klaren Überblicke des Ganzen. Anatomie und Physiologie des kindlichen Organismus und auf dieser Grundlage die Psychologie des Kindes in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen gründlich studieren ... Nicht aus Büchern allein, nicht aus abstrakten Philosophemen quillt diesem Studium die Nahrung, sondern hauptsächlich aus dem Leben selbst, aus dem Buche der Natur, aus dem denkenden und vergleichenden Beobachter der Eigentümlichkeiten des kindlichen Lebens, aus der Durchschauung ihres ursächlichen Zusammenhanges und aus den daraus abzuleitenden exakten Schlufsfolgerungen.« Solche Bundesgenossen aus der Reihe der Mediziner sind uns Pädagogen stets erwünscht.

Ludwigshafen a. Rh.

H. J. Eisenhofer

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

Natorps Archiv für systematische Philosophie. 1898. V. 1.

Inhalt: I. Eduard von Hartmann, Die allotrope Kausalität. — II. Julius Bergmann, Seele und Leib. — III. Max Dessoir, Beiträge zur Ästhetik. — Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. I. Theodor Lipps, Dritter ästhetischer Litteraturbericht — (II. Bosanquet, Philosophy in the United Kingdom in 1897. — Zeitschriften.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XIII. 3.

Inhalt: I. Kanonikus Dr. Michael Glofsner in München, Der Darwinismus in der Gegenwart. — II. Dr. M. Glofsner, Die aristotelische Gotteslehre in doppelter Beleuchtung. —III. Dr. Ernst Commer, Fra Girolamo Savonarola. — IV. Litterarische Besprechungen.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 12. Jahrgang, 1. Heft.

Inhalt: I. Abhandlungen: 1. E. Rolfes, Moderne Anklagen gegen den Charakter und die Lebensanschauungen Sokrates', Platos und Aristoteles'. — 2. V. Cathrein, Der Begriff des sittlich Guten. — 3. G. Buschbell, Der Traditionalismus Bonalds. — 4. N. v. Seeland, Zur Frage von dem Wesen des Raumes. — 5. C. Gutberlet, Neueres über den Tastsinn. — II. Rezensionen und Referate.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie. 22. Jahrg., H. 1—3.

Groos, K., Über Hör-Spiele. — Carstanjen, Fr., Der Empiriokritizismus. — Riehl, A., Bemerkungen zu dem Problem der Form in der Dichtkunst (Fts.). — Barth, P., Zum 100. Geburtstage A. Comtes. — Reich, E., Schubert-Soldern über die soziale Frage.

Philosophische Studien. Bd. 14, H. 1—3. Wundt, W., Zur Theorie der räumlichen Gesichtswahrnehmungen. — Richter, Raoul, Der Willensbegriff in der Lehre Spinozas. — Lipps, G. F., Untersuchungen über die Grundlagen der Mathematik. — Bruns, H., Zur Collectiv-Mafslehre. — Marbe, K., Die stroboskopischen Erscheinungen. — Müller, Rob., Über Raumwahrnehmung beim monokularen indirekten Sehen. — Schulze, Rud., Über Klanganalyse.

Zeitschrift für Psychologie der Sinnesorgane. Bd. 18, H. 1—6.

Schumann, F., Zur Schätzung leerer, von einfachen Schalleindrücken begrenzter Zeiten. — Wirth, W., Vorstellungs- und Gefühlskontrast. — Zehender, W. v., Über die Entstehung des Raumbegriffs. — Ebhardt, K., Zwei Beiträge zur Psychologie des Rhythmus und des Tempo. — Abraham, O., und Brühl, L. J., Wahrnehmung kürzester Töne und Geräusche. Deffner, K., Die Ähnlichkeitsassociation. — Vöste, H., Messende Versuche über die Qualitätsänderungen der Spektralfarben infolge von Ermüdung der Netzhaut. — Schoute, G. J., Abnorme Augenstellung bei excentrisch gelegener Pupille. — Meyer, Max, Nachtrag zu der Abhandlung »Über Tonverschmelzung und die Theorie der Consonanz« (ZPs XVII 401). — Stumpf, C., Erwiderung. — Stumpf, C., und Meyer, M., Mafsbestimmungen über die Reinheit konsonanter Intervalle. — Lipps, Th., Raumästhetik und geometrisch-optische Täuschungen.

The Philosophical Review, Vol. 5, N. 5.

Calkins, M. W., Short Studies in Memory and in Association from the Wellesley College Laboratory. — MacDougal, R., Music Imagery. A Confession of Experiment. — Kennedy, F., On the Experimental Investigation of Memory. — Discussion and Reports: Münsterberg, H., Psychology and Education. — Franklin, C. L., The New Cases of Total Color Blindness. — Dearborn, G. V., The Criteria of Mental Abnormality. — French, F. C., The Place of Experimental Psychology in the Undergraduate Course. — N. 6. Patrick, G. T. W., Some Peculiarities of the Secondary Personality. — Studies from the Psychological Laboratory of the University of Chicago: Angell, J. R., Spray, J. N., Mahood, E. W., An Investigation of certain Factors affecting the Relations of Dermal and Optical Space. — Ashley, M. L., Concerning the Significance of Intensity of Light in Visual Estimates of Depht. — Sumner, F. B., A. Statistical Study of Belief. — Stratton, G. M., A Mirror Pseudoscope and the Limit of Visible Depth. — Discussions and Reports: Münsterberg, H., The Psychology of the Will. — Thorndike, E., What is a Psichical

Fact? — Armstrong, A. C., jr., Conciousness and the Unconscious. — Slosson, E. E., A Oase of Retarded Paramnesia. — Kirkpatrick, E. A., Memory and Association. — Cattell, J. McKeen, The Psychological Laboratory.

The American Journal of Psychology. Vol. 10, N. 1.

Kline, L., The Migratory Impulse vs. Love of Homo. — Gamble, E. A. McCulloch, The Applicability of Webers Law to Smell. — Major, D. R., Minor Studies from the Psychological Laboratory of Cornell University.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie, herausgeg. von Dr. Ferdinand Kemsies, Oberlehrer an der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule zu Berlin. I. Jahrgang 1899. Heft 1. Berlin, Hermann Walther (Friedrich Bechly).

Inhalt von Heft 1: Abhandlungen: F. Kemsies, Fragen und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. — J. Cohn, Was kann die Psychologie von den Pädagogen lernen? — H. Gutzmann, Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker.

Sitzungsberichte des Psychologischen Vereins zu Berlin: W. Stern, Über Vitalismus und Neovitalismus. — F. Kemsies, Fragen etc. — G. Flatau, Neuere Forschungen aus der Psycho-Pathologie. — Herrmann, Die Sprache als Material litterarpsychologischer Forschung.

Sitzungsberichte des Psychologischen Vereins zu Breslau: L. W. Stern, Das Dogma von der spezifischen Energie. — Fr. Eulenburg, Probleme der Sozialpsychologie.

Besprechungen: Intelligens og skjönshrift und Evnerness vekselvirkning von T. Parr, durch K. Aars (Kristiania). — Verschiedene Mitteilungen. — Zeitschriftenschau.

Neue metaphysische Rundschau. Monatsschrift für philosophische, psychologische und okkulte Forschungen, in welcher enthalten ist Archiv für Biomagnetismus; Rundschau für Astrologie; Theosophisches Forum; Phrenologische Rundschau; Metaphysische Bücherei. Herausgeber Paul Zillmann, Professeur hon. à la Faculté des Sciences Magnétiques à Paris. Dezember 1898. Bd. II, 12 M. jährlich. No. 5 1 M.

Inhalts-Verzeichnis: Dr. Paul Carus, Ein Weihnachtsevangelium. — Frank H. Sprague, Zwei Lebensanschauungen. — Florence Farr, Ein Traumbild. — Albert Schirrmann, Menschenglück im Lichte der Theosophie (Schlufs). — F. W. Burry, Idealismus. — Prof. C. H. A. Bjerregaard, Das Absolute im Sufismus. — Briefkasten.

II Aus der pädagogischen Fachpresse

Sprachhefte? (Preisarbeit). Allg. deutsche Lehrerztg. 1898, 46. 47.

Nach dem Worte Engeliens (in Kehrs Geschichte der Methodik) wird aufser in der Fibellitteratur kaum noch auf einem anderen Felde das reife Korn so vom Unkraute durchwuchert wie auf dem der Sprachlehre. Verfasser der angeführten Abhandlung sieht die gemeinsame Ursache für beide Erscheinungen in einem schweren Mifsgeschick, mit dem der Sprachunterricht überhaupt seit Comenius zu kämpfen gehabt hat, und eine Seite dieses Mifsgeschickes ist es, dafs die Frage, ob Sprachhefte für Schülerhand nötig sind oder nicht, noch eine Frage sein kann.

Die geschichtliche Entwicklung des Sprachunterrichts, führt er zunächst aus, läfst einen doppelten Fortschritt erkennen: vom einzelnen Satze zum zusammenhängenden Sprachstück und von trivialem, zufälligem, nichtssagendm Inhalte zu wertvollem, mit dem übrigen Unterrichte in Beziehung stehendem Lesebuchstoffe. (In Bezug auf die sogenannte anlehnende Richtung wiederholte Verfasser den her-

kömmlichen Irrtum, daſs dieselbe mit Kellner und Otto »beginne.« Mager hat, ohne diesen verdienstvollen Methodikern zu zürnen, darauf aufmerksam gemacht, daſs er schon 1835 öffentlich ausgesprochen habe, zusammenhängende Rede sei das erste im Sprachunterricht, nicht Wörter und Wortformen oder Sätze. Vergl.: Über eine unzweckmäſsige Art, deutsche Grammatik und fremde Sprachen zu lehren. 1842, S. 19 f.) Aber die Durchführung planmäſsiger Übungen, in welchen Otto das Hauptmittel erblickte, hat gerade die anlehnende Richtung erschwert.

Gegenwärtig wird nun aus der Notwendigkeit dieser Übungen die Notwendigkeit besonderer Sprachhefte hergeleitet, mit dem Zusatze, daſs dabei die Übungen an »Stilganzen« vorgenommen werden sollen. Die äuſseren Gründe, welche daneben für die Sprachhefte angeführt werden: daſs sie Zeit sparen helfen, Schutz gegen Anwandlungen der Lehrer gewähren, Einheitlichkeit des Betriebes in gegliederten Schulen verbürgen, Wiederholungen erleichtern, eine Brücke zur Selbstbelehrung bilden u. s. f., findet Verfasser nicht entscheidend. Welches sind aber die geeigneten Stilganzen? Wenn die formelle Korrektheit nicht mit innerem Schaden erkauft werden soll, so muſs die Bildung der Sprachkraft Hand in Hand gehen mit der stofflichen Bildung; »reales Erkennen löset und entbindet die Sprachkraft« (Völter). Darin, daſs diese von Comenius ausgesprochene Wahrheit unter altem Schutt und neuen Bausteinen wie vergraben liegen geblieben ist, besteht das Miſsgeschick des Sprachunterrichts.

Anerkannt wird dieser Zusammenhang in dem Führer durch den Rechtschreibunterricht von Lay (vergl. diese Zeitschr. 1898, S. 477.) Jenseits dieser richtigen Theorie stehen aber Lays Schülerhefte für den Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht, da sie eigentlich einen besonderen Inhalt für den Sprachunterricht schaffen, der dann im ganzen Verbreitungsgebiete der Schülerhefte derselbe sein würde. Der richtige Inhalt des Sprachunterrichts dagegen soll derselbe sein, den der ganze übrige Unterricht behandelt, d. h. vorfindet und auf Grund des Vorgefundenen schafft, eben deswegen aber ein besonderer je nach dem Wohnort etc. Die richtigen »Stilganzen«, an denen die sprachlichen Formübungen angestellt werden müssen, sind daher die mündlichen Aufsätze, welche als zusammenhängende Wiedergabe in der Schule tagtäglich wie von selbst entstehen. »In einem derartigen Unterrichtsbetrieb sind aber Sprachhefte nicht nur überflüssig, sondern wirken sogar leicht störend wie ein Fremdkörper im Fleische. Gerade das Gefühl, daſs mit den Sprachheften etwas in den Schulsaal kommt, was in das lebendige, organisch sich aufbauende Unterrichtsganze nicht paſst, was wie eine spanische Wand sich zwischen Lehrer und Schüler einschiebt, das treibt so viele denkende Lehrer zum Widerspruch gegen die »unentbehrlichen Sprachhefte.« Zum Schlusse empfiehlt Verfasser, in der Praxis einstweilen beiden Richtungen freie Hand zu lassen. —

Verfasser kommt also im wesentlichen auf das Verfahren hinaus, welches in den »Schuljahren« eingeschlagen wird, und das harte Wort Hartmanns, die Sprachschulen, Sprachhefte etc. seien Brutstätten des Verbalismus, behält nach seinen Ausführungen immer noch eine gewisse Wahrheit. Wie notwendig solche Ausführungen gegenwärtig noch sind, beweist ein Blick auf den litterarischen Markt, auf welchem Sprachschulen u. dergl. fortgesetzt ihrer Verfasser und Verleger Glück machen. Doch lehrt der Blick auch, in Übereinstimmung mit dem Verfasser, daſs die Freunde der Sprachhefte bereits genötigt sind, mit den Gründen ihrer Gegner zu arbeiten, und daſs ganze groſse Lehrerkorporationen die Einführung neuer Sprachhefte ablehnen. (Vergl. z. B. Leipziger Lehrerzeitung VI, 1898/99, Nr. 3 u. ff.) Endlich lehrt aber der Blick in die Litteratur auch, daſs die Freunde der Verknüpfung des formalen Sprachunter-

richts mit dem Sachunterricht in der Darlegung des Verfahrens im einzelnen ihren Kollegen auf der Gegenseite an Emsigkeit nachstehen. Das hängt mit dem Wesen der beiden Richtungen zusammen: Diese Bausteinchen lassen sich viel leichter in Häufchen vorlegen als jene; mit diesen kann, so scheint es wenigstens, jeder an jedem Orte sofort wieder bauen (daher die Markterfolge), jene mufs er erst aufweichen oder sogar zerschmelzen und neu formen, wobei manches Material als unbrauchbar abfällt und durch brauchbares ersetzt werden mufs. Ohne Bild gesprochen: Die sprachliche Formübung, welche sich um den Inhalt, der aufserhalb des Sprachunterrichts vorhanden ist und das Interesse ausfällt, nicht kümmert, kann eben deswegen leicht in einer allgemein nachahmlichen Weise dargelegt werden; ist sie doch eigentlich vom fremdsprachlichen Unterricht hergenommen, bei welchem thatsächlich das Eindringen in die fremde Gedankenwelt dem Fortschritt in der fremden Sprache parallel geht oder leicht parallel sich führen läfst. Wenn nun die Grundsätze einer wirklich für die Muttersprache geeigneten Methode, wenn der »Parallelismus der Worte und Sachen« (vergl. den Artikel »Onomatik« in Reins Encyklopädie) nicht in Verruf kommen sollen, so müssen die Freunde dieser Art über die im Anschlufs an gegebenen Inhalt möglichen und notwendigen Formübungen noch deutlicher, konkreter reden, als es seither meistenteils geschehen ist. Sagt doch auch Herbart von Pestalozzi: »Freilich mufste er sich denn doch endlich dazu verstehn, wenigstens einiges von seiner Methode in bestimmten Schulformeln darzustellen, wenn er je auf Verbreitung dieser Methode hoffte.« Er mufste »deutliche Rezepte schreiben, wie die andern ihm seine Kunst nachmachen sollen.« (Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. Pädag. Schriften, herausgeg. von Willmann, I. S. 304.) Was wir dadurch erfahren können, kann nicht überall schlankweg nachgemacht werden; das ist wahr, aber nicht schlimmer als beim Arzte, der auch jeden Kranken anders besonders behandeln mufs, ohne dafs dadurch die allgemeine Theorie und die gedruckt zu lesenden Krankheitsgeschichten ihren Wert verlören. Dafs sich jetzt sozusagen das Ehrgefühl der Lehrer gegen die in eisernen Schienen festgelegten Geleise der Sprachhefte aufbäumt und die Anpassung der allgemeingiltigen Grundsätze und Kunstgriffe an den besonderen Fall als ein Recht des Einzelnen in Anspruch nimmt, ist eine erfreuliche Seite der gegenwärtigen Bewegung. Notwendig ist, was Verfasser obiger Abhandlung nicht mit berührt hat, noch die weitere Erkenntnis, dafs das, was seiner Natur nach allgemeiner Art ist, zwar nicht in Schülerhefte gehört, wohl aber in Handbüchern für Lehrer seinen richtigen Platz haben kann. Die Frage, ob für den Schüler ein Sprachbuch (neben dem Lesebuche) nützlich sein kann, möchten wir nicht für alle Zukunft mit Nein beantworten. Was aber in ein Sprachbuch, das dem Parallelismus der Worte und Sachen im Geiste und in der Wahrheit dienen will, gehört, das steht nicht in den Lehrbüchern der Grammatik und Onomatik und Stilistik abgesondert von dem, was wir nicht einzuüben brauchen, und ob das, was der Takt bisher herausgegriffen hat, richtig ist, darüber ist ja eben Streit. Es müssen also weit genauere psychologische Untersuchungen angestellt werden, als wir bis jetzt darüber besitzen.

F.



Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Th. Lipps, Komik und Humor. Eine psychologisch-ästhetische Untersuchung. Hamburg und Leipzig, Voss, 1898. 264 S.

O. Siebert, Geschichte der neuern deutschen Philosophie seit Hegel. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1898. 496 S.

S. Bodnár, Mikrokosmos. Berlin, H. Walther, 1898. I. Bd. 399, II. Bd. 328 S.

Frenzel, Der Associationsbegriff bei Leibniz. Dissertation. Leipzig, Peter, 1898. 108 S.

A. Schultze-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. I. Methodenlehre. Berlin, Reimer, 1898. 79 S.

Schmitt. Fr. Nietzsche an der Grenzscheide zweier Weltalter Leipzig. A. Janssen, 1898. 151 S.

Lenckell, Durch die Sprache zur Seele. Leipzig, O. Mutze, 1898. 89 S.

M. Kappes, Die Metaphysik als Wissenschaft. Münster i. W., Aschendorf, 1898. 60 S.

Gomperz, Kritik des Hedonismus. Stuttgart, Cotta, 1898. 121 S.

G. Thiele, Kosmogonie und Religion. Antrittsvorlesung. Berlin, Skopnik, 1898. 30 S.

A. Döring, Handbuch der menschlich-naturlichen Sittenlehre. Stuttgart, Frommann, 1899. 415 S.

Chr. v. Ehrenfels, System der Werttheorie. I. Bd. Allg. Werttheorie, Psychologie des Begehrens 277 S., II. Bd. Grundzüge einer Ethik. 270 S. Leipzig, Reisland, 1897 u. 1898.

E. Arnold. Beiträge zu dem Material von Kants Leben und Schriftstellerthätigkeit. Königsberg i. Pr., Beyer, 1898. 156 S.

Oppenheim, Das Gewissen. Basel, Schwabe, 1898. 50 S.

Baumstark: Der Pessimismus in der griechischen Lyrik. Ein Vortrag. Heidelberg, Winter. 1898.

A. Wyneken, Amor dei intellectualis. Eine religions-philosophische Studie. Greifswald, Abel, 1898. 68 S.

W. Wintzer, Die natürliche Sittenlehre L. Feuerbachs. Leipzig, Fock, 1898. 40 S.

Th. Achelis, Ethik. Sammlung Göschen. 1898. 159 S.

O. Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. 2 Teile. Dresden. rer.

Thrändorf-Meltzer, Der Religions-Unterricht etc. 2. Heft. Der Prophetismus. Ebenda.

Schlee, Übersicht über die Statistik der Abiturienten etc. Leipzig. Dürr.

M. Hodermann, Unsere Armeesprache im Dienste der Caesar-Übersetzung. Ebenda.

Th. Waitz. Allgem. Pädagogik. 4. Aufl. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Niemeyer-Menge, Originalstellen etc. Halle, Waisenhaus.

A. Huther, Grundzüge der psycholog. Erziehungslehre. Berlin, Rosenbaum & Hart.

J. Partsch. Die Schutzgebiete des deutschen Reiches. Berlin, Reimer.

H. Meltzer. Alttestamentl. Lesebuch. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

O. Flügel, Idealismus und Materialismus der Geschichte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

J. Müller, Pädagogik u. Didaktik. Mainz, Kirchheim.

P. Natorp, Sozialpädagogik. Stuttgart, Hauff.

— Herbart, Pestalozzi. Ebenda.

K. Nerger, Krauses Deutsche Grammatik. Rostock, Werther.

K. Lehmann. Neues Hilfsmittel für den Unterricht in der lateinischen Konjugation. Cloetze, Altmark.

A. Römer, Psychiatrie und Seelsorge. Berlin, Reuther & Reichard.

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein

Wansleben b. Halle — Jena

Sechster Jahrgang

Drittes Heft



Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1899

Preis des Jahrganges (6 Hefte) 6 M

Inhalt



A Abhandlungen

Über den Ursprung der Sprache

Von

Marx Lobsien, Kiel

(Schluss)

Nun der Übergang zum Menschen. Jäger lehrt:[1]) Die menschliche Sprache entstand, als von einer mikrokephalen, blofs durch Empfindungslaute und Gebärdensprache sich verständigenden Spezies von Menschenaffen der erste Mensch geboren wurde, der sich von seinen Vorfahren leiblich durch Mikrokephalie, geistig durch höhere Intelligenz und sprachlich so unterschied, wie sich der Kolkrabe von der Nebelkrähe unterscheidet, nämlich durch onomatopoetisches Talent, dessen sich seine höhere Intelligenz als Verständigungsmittel mit seinesgleichen bemächtigte. »Die Lautsprache entsteht nur dann, wenn das praktische Bedürfnis der Verständigung eingetreten ist.« — Behauptet ist hier viel, bewiesen wenig. Warum nennt Jäger nicht die Mittelglieder, nicht jenes Wesen, das mikrokephal und durch seine Intelligenz alle höchstentwickelten Tiere überragt, das sich sprachlich von ihnen unterscheidet wie der Kolkrabe von der Nebelkrähe (d. h. wie der Stumme vom Redenden). Wie kann aus den Empfindungslauten und der Gebärdensprache, welche den Menschenaffen abgeschlossen eigen ist, die menschliche, ja nur eine Lautsprache entstehen? Seine Konstruktion ist willkürlich und entbehrt des empirischen Hintergrundes. Er konstruiert Verhältnisse derartig, dafs aus ihnen wahrscheinlich Sprache entstehen könnte, zeigt aber nicht, dafs sie thatsächlich gegeben sind. Er mufs seine Zuflucht zu einem onomatopoetischen, d. h. sprachlichen »Talent« nehmen; es tritt aber plötzlich auf und birgt das Nach-

[1]) Ausland S. 222 f., S. 228 u. 229.

folgende im Keime. — Wir sehen allerdings heute noch am menschlichen Kinde Empfindungen und Gebärden der Lautsprache vorangehen, aber sie sind ihm nicht abgeschlossen eigen, sie tragen auf Schritt und Tritt das Merkmal der Unvollkommenheit, die zu weiterer Ausgestaltung drängt, an sich. Den Affenmenschen aber genügte sie und was könnte und sollte überhaupt ihre Vervollkommnung veranlassen? Man könnte auf die allmähliche Verfeinerung des leiblichen Organismus hinweisen. Aber worin besteht diese? Aus der Mikro- entsteht Makrokephalie. Das bedeutet einen ersten fundamentalen Unterschied, dessen Überwindung allerdings für die Intelligenz des Mikrokephalen ein Gewaltiges austragen mufs. Den Unterschied veranlafste der Zufall, der noch viel unbegreiflicher schaltet, als der Gott des theogonischen Standpunktes. Für mich ist der erwähnte Unterschied so grofs, dafs er eine ganz neue Schöpfung bedeutet. Man zeige doch die Mittelglieder, Stück für Stück den allmählichen Übergang und vertröste nicht mit zufälligen glücklichen Zukunftsfunden. Ich befürchte, dafs der erste Menschenaffe, dem der gnädige Zufall einen mikrokephalen Schädel verlieh, elend zugrunde gehen mufste.[1])

Der Übergang sei allmählich vor sich gegangen! Welch unendliche Reihe von Zufällen mufs heraufbeschworen werden, um den steten Fortschritt zu ermöglichen, zufällige Zufälle, die höchst planvoll zusammenstimmen müssen, denn ein arger in der geraden Entwicklungskette könnte den ganzen Gewinn in Frage stellen. —

Und wie stimmen dazu die Funde, welche Anthropologie und Prähistorie an die Hand geben? Gewifs, besonders die letztere Wissenschaft ist blutjung, sie vermag nur einen verhältnismäfsig sehr kleinen Teil der Erdrinde zu durchforschen — das mufs ihr angerechnet werden.

Uns interessiert vor allen Dingen der von K. Maschke entdeckte Schipkakiefer aus der Schipkahöhle des Berges Kotousch bei Neutitschin.[2]) Was er zur Beantwortung der vorliegenden Frage bieten konnte, wird vollkommen illusorisch durch die grofse Zahl verschiedener Deutungen, die er sich hat gefallen lassen müssen. Horatio Hale hält ihn für den Schädel eines Kindes aus der Mammuthszeit.[3]) Dawkins nimmt auf Grund derselben zwei Urrassen an.[4]) De Mortillet

[1]) Vergl. O. Flügel, Das Seelenleben der Tiere: Darwinismus.

[2]) Karl Maschka, Der diluviale Mensch in Mähren 1886.

[3]) Proceedings of the American association for the Advencement of Science. vol XXXX. Cambridge 1886, Vortrag: The origin of Languages.

[4]) Steinthal, a. a. O. S. 270 f.

behauptet,[1] die ältere dieser Rassen sei ganz ohne Sprache gewesen, denn die Rede wird durch die Bewegung der Zunge gröfstenteils erzeugt (?), diese besonders durch den Muskel veranlafst, der an der spina mentalis sitzt. Sie fehlt der Urrasse, wie jetzt den Tieren. Der Muskel freilich ist vorhanden, aber er dient nur der Futteraufnahme. Mortillet schliefst nun, dafs erst dadurch, dafs die genioglossal-Muskeln ziehen, die spina mentalis sich bildet, — ein Schlufs, den der Befund offenbar nahelegt.

Hale hat in interessantester Weise die Bedeutung nachgewiesen, welche das Kinn für die übrigen Teile des Kopfes hat und auf Grund dessen den ganzen Schädel rekonstruiert. Dieser läfst erraten, dafs die dritte, die sogenannte Brocasche Stirnwindung, also gerade diejenige, deren Mangel und Defekt Aphasie zur Folge hat, wenig entwickelt ist.

Wir dürfen Steinthal gewifs zustimmen, wenn er sagt:[2] Der Ursprung des sprechenden Menschen scheint einen Zusammenflufs günstiger Umstände erfordert zu haben, wie er sich uns schwer einstellt.« Die Kluft zwischen den beiden Rassen ist durch keine Erfahrung überbrückt worden. Der Prähistorie können kaum mehr als vieldeutige Vermutungen entnommen werden. Sie kann nicht umstofsen: »Der Abstand zwischen Tier- und Menschensprache ist so grofs wie der zwischen Tier- und Menschenseele.«[3]

Wenn Jäger ferner hervorhebt, dafs die Lautsprache längst da war, ehe es Menschen gab, so ist das entschieden viel zu viel behauptet. Von einer Lautsprache kann ohne menschliche Intelligenz keine Rede sein. Das Wunderbare an der menschlichen Sprache ist nicht sowohl, dafs sie sich »soweit fortentwickelt«, als vielmehr dafs sie da ist und überhaupt sich entwickelt hat.

Als Vorstufen der Affensprache werden uns genannt: 1. die Empfindungsgebärde, 2. deren demonstrative Ausdeutung, 3. das Deuten, wenn es sich um räumlich naheliegende Dinge handelt. »Die Ursprache des Menschen entstand nun, als das Bedürfnis sich zeigte, über abwesende Dinge sich zu unterhalten; da genügte kein blofses Deuten mehr; man erhob sich mithin über die obengenannte dritte Entwicklungsstufe des tierischen Sprechens.«[4] — Innerhalb rein menschlicher Entwicklung kann man die Ausführungen gelten lassen, aber mit der Scheidung auf Mensch und Tier schafft man eine unüber-

[1]) Le préhistorik.
[2]) Ursprung S. 275.
[3]) Steinthal, a. a. O. S. 230.
[4]) A. a. O, S. 1118.

steigbare Kluft und das Prinzip der Entwicklung wird undurchführbar. Denn die Skala Jägers bietet ausdrücklich nur »Wortkategorieen nach der Reihenfolge ihres Auftretens bis zum Beginn der grammatischen Entwicklung, zunächst den Fortschritt von dem Empfindungslaut durch die Empfindungsgebärde zum Deuten.« Wir haben hier offenbar eine Entfaltung dieser — wenn man will — Sprachrudimente. Weder der Laut noch die Gebärde sind an und für sich von Bedeutung, sondern nur die Empfindung. Ihr Inhalt ist so lange gleichgiltig, als er nicht nach der Ursache bestimmt wird. Diese liegt entweder in dem betreffenden Tiere selbst oder der Schmerz wird von aufsen veranlafst, etwa durch einen Feind. Es ist leicht einzusehen, warum diese Erfahrungen durch die Familie oder Gesellschaft aufbewahrt und vererbt werden müssen.

Nun »ruft der Hauptdistanzsinn, das Auge, ein synkinetisches Werkzeug zu Hilfe.« [1]) Die Gesten verbinden sich unwillkürlich mit lebhaften Eindrücken. »Wenn wir nämlich von der kaum zu bezweifelnden Annahme ausgehen, dafs die Empfindlichkeit des Naturmenschen für äufsere Eindrücke weit höher als unsere eigene anzuschlagen ist, so ergiebt sich hieraus unmittelbar, dafs jede nur einigermafsen starke Empfindung das ganze Vorstellungsleben des Naturmenschen in Aufruhr versetzt, und dafs selbst manche schwache Empfindung, die an uns fast unbemerkt vorübergeht, für ihn nicht ohne affektartige Reizung bleibt.« [2]) Es ist unschwer einzusehen, dafs diese innerhalb der Geselligkeit, wenn sie auf ein gemeinsames anwesendes Objekt sich beziehen, selbständige Bedeutung erlangen, einen mehr selbständigen Charakter als Mittel der Verständigung annehmen, wenn auch immer unbewufst Aber bei der dritten Stufe stellen sich Schwierigkeiten ein. Man sieht nicht ein, wie die Nachahmung sich an das Deuten anknüpfen sollte, die gegenwärtig nur durch die Affen repräsentiert wird.

Den beiden vornehmsten Sinnen, Auge und Ohr, entsprechend bieten sich nach Jäger der Nachahmung zwei Gruppen, die Licht- und Lautbilder. Wie aber entstehen diese? Eine subjektive Bedingung ist für sie unerläfslich, die Ruhe des Gemüts. »Der Affekt ist taub gegen das Wort.« [3]) Darin besteht zwischen der vorigen und dieser Stufe der Hauptunterschied: dort zwingt der finstere Ernst des Daseinskampfes dem Tiere Sprache ab; hier tritt an die Stelle der-

---

[1]) A. a. O. S. 1118.

[2]) Volkmann v. Volkmer, Lehrbuch d. Psych. I, S. 332.

[3]) Derselbe a. a. O. I, S. 335.

selben das Spiel, das ungestörte Wohlbefinden. Zwischen hüben und drüben eine haltbare Brücke bauen ist mit den Mitteln Jägers unmöglich. Wie sollte das Tier mit ruhigem Behagen in Äufserungen nachahmen, die ihm bisher Zeichen des Schreckens waren. Wohl, es ahmt nach, was die Natur vorlautet — ein Spiel mit seinen Sprachwerkzeugen, natürlich und naturnotwendig wie das mit den Extremitäten der Fortbewegung, aber es mufs doch das Vorlauten, besser das Vorgelautete mit der Empfindung des Wohlbehagens verknüpfen. Es mufs zwischen den Empfindungen da und hier eine Verwandtschaft bestehen, wenn von einer Fortentwicklung der Sprache die Rede sein darf. Für mich ist die »Gemütsruhe« für die Sprachentwicklung von so einschneidender Bedeutung, dafs sie, nicht Jägers Stufe 1 und 2, eine, wenn auch nicht die Grundvoraussetzung für die Sprachentwicklung ist. — Man könnte entgegenhalten, dafs nicht alle Sprachlaute der ersten und zweiten Stufe dem Kampfe ums Dasein entstammen, dafs nicht nur schmerzliche Empfindungen die Tierseele bewegen, sondern auch solche der Lust, wie Familien- und Geselligkeitsrufe beweisen. Sie sind dem ruhigen Wohlbehagen entwachsen. Doch 1. baut Jäger nicht auf diesen, sondern jenen seine Stufen auf und 2. ist zwischen diesen und denen der dritten Stufe ein sehr weiter Unterschied. Die Ruhe der Sättigung und des befriedigten Geschlechtstriebes, dem Laute übervoller Kraft, jauchzender Lust entwachsen, die Gemütsruhe, welche hier erforderlich ist, setzt einen bedeutenden Grad von Intelligenz voraus, der mit jener nicht ohne weiteres gegeben ist. Die Interjektionstheorie im Sinne Jägers ist zu verwerfen. Das sinnliche Moment mufs subjektiv wie dem Objekt nach vollständig in den Hintergrund treten, die Form als solche, der Laut interessieren. Davon bietet Jägers Skala nicht die leiseste Spur. Das Licht-, wie das Lautbild ist keine Fortentwicklung der vorigen Stufe. Denn auf das Kind kann man sich nicht berufen, weil hier die genannten Phasen nicht Entwicklungsstufen sind. Die Sprache des Kindes bricht vielmehr plötzlich hervor,[1] möge sich das Lautmaterial verworren bilden,[2] sobald gewisse psychologische und äufsere Bedingungen gegeben sind, wird sie wirksam.[3] Von Entwicklungsstufen kann man nur reden, wenn jede einzelne den notwendigen Keim zur nächstfolgenden höheren in sich birgt. Dieser Keim ist

[1]) Vierordt, Psychol. des Kindesalters S. 214. (Gerhardt, Handb. d. Kinderkrankheiten.) W. v. Humboldt, Über d. Versch. d. menschl. Sprachl. 1876 (Pott) S. 49. Steinthal, Einl. S. 83 u. a.

[2]) Preyer, Die Seele des Kindes, 4. Aufl. S. 285 ff.

[3]) W. v. Humboldt, a. a. O. S. 79.

ein Sprachdrang, von dem das Tier nicht beseelt wird. In den Sprachlauten liegt an und für sich nicht Sprache. »Der Laut begleitet von Anfang an die Sprachbewegungen«,[1]) sie werden erst zur Sprache, wenn die Seele zu theoretischem Thun fortschreitet, mag dieses auch zu Beginn die Form des Spiels haben. — Das Plärren des Papageis ist nicht verwunderlicher, als die instinktive Bewegung eines beliebigen Körperteils, — aber es ist auch nicht Sprache und kann nicht Sprache werden, weil dafür die intellektuellen, überhaupt psychischen Bedingungen fehlen.

Überhaupt ist zunächst nicht die Aufgabe der Wissenschaft, welche den Sprachursprung zu erkunden strebt, den lautlichen Fortschritt zu zeigen; der kann rein physiologisch durch die organische Entwicklung gewisser Körperteile veranlaſst werden, sondern darum handelt es sich, zu zeigen, welche psychischen Bedingungen vorhanden sein müssen, um sie zu schaffen. Ohne diese muſs das Papagei- und Rabenplärre auf der Stufe, wo es sich befindet, stehen bleiben. Die psychischen Voraussetzungen sind bei unserem Sprechen rein menschlicher Art und es giebt eine Grenze, welche die tierische Psyche nicht zu überschreiten vermag.

Wäre der Unterschied zwischen Tier- und Menschenseele quantitativer Natur, so könnte die Hemmung, die der Fortentwicklung entgegensteht, nur organisch bedingt sein; mit dem Sturz dieser wäre die Bahn zur Vervollkommnung frei.[2]) Es ist nun gar nicht einzusehen, warum organisch diese Entwicklung nicht möglich sein sollte. Weil aber der psychische Fortschritt vom organischen nur insofern abhängig ist, als dieser Mittel zur Bethätigung jener ist, weil aus diesem Grunde — darin ist Wundt beizupflichten — die Psyche für das Organ notwendige Voraussetzung ist, so kann die Differenz nur qualitativer Art sein. Das ist von fundamentaler Bedeutung, denn damit ist eine unübersteigliche Schranke zwischen Mensch und Tier aufgerichtet. »Das Tier wird niemals Mensch, sowenig wie der Mensch jemals Tier gewesen ist.« »Das Hindernis liegt im tierischen Leibe.«[3]) Was übrigens Steinthal ausführt,[4]) daſs die Seele an einen unangemessenen Leib gebunden sei, sei unmöglich, ist aus ganz andern Gründen zutreffend, als den dort angeführten. Es beruht auf der Voraussetzung, daſs »die Seele ein Faktor bei der Bildung des Leibes

[1]) Gerber, Die Sprache und das Erkennen, 1884, S. 62.

[2]) Vergl. O. Flügel, Das Seelenleben der Tiere, S. 135. Stricker, Studien über die Sprachvorstellungen, S. 68.

[3]) Herbart, Psychol. § 130.

[4]) Abriſs S. 335.

ist, offenbar eine Behauptung, die das zu beweisende schon in sich faſst.

Zu diesen Ausführungen möchte ich noch ein Wort HORNE TOOKES[1]) vergleichen: »Das Reich der Sprachen ist auf den Sturz und Untergang der Interjektionen begründet ..... freiwillige Interjektionen werden nur da angewandt, wo das plötzliche Eintreten oder die Heftigkeit einer Gemütsaffektion oder Leidenschaft den Menschen in seinen Naturzustand zurückversetzt und ihn für einen Augenblick den Gebrauch seiner Sprache vergessen läſst, oder wenn irgend eines Umstandes wegen die Kürze der Zeit ihm den Gebrauch seiner Sprache nicht gestattet. Dahin geht, wenngleich von anderen Voraussetzungen aus, auch meine Auffassung. »Die symbolische Funktion ist (wesentlich) eine Thätigkeitsform des Instinkts und der Intelligenz, unterschieden von andern nur durch das Ziel, worauf sie gerichtet ist, Verständnis zu suchen und zu schaffen, im übrigen ist sie wie diese die Resultante von Gefühlen, Anschauungen, Vorstellungen einerseits, von assoziatorischen und reflektorischen Einrichtungen andererseits. Wenn die facultas signatrix nicht ausreicht zur Bildung wirklicher Worte, so liegt der Grund davon einzig in der rudimentären Entwicklung ihrer individuellen Anlage und des tierischen Gehirns als Denkorgans.« [2])

4. Der zweite Hauptvertreter des Darwinismus[3]) ist hier zu erwähnen, weil er mit aller Entschiedenheit die Bedeutung des Gesichtssinnes für die Entstehung der Sprache hervorhebt. LAZAR GEIGER lehrt: Die Sprache ist in ihrem Anfange ein tierischer Schrei, jedoch ein solcher, der auf einen Eindruck des Gesichtssinnes an sich erfolgt,[4]) des krampfhaft zuckenden oder wirbelnd bewegten menschlichen oder tierischen Körpers, des heftigen Zappelns oder Verzerrens eines Gesichts. Daſs der Sprachschrei ausschlieſslich auf den Gesichtseindruck erfolgt, bezeichnet sein Wesen gegenüber dem tierischen Schrei. Mit dem Gesichtseindruck verbindet sich die Gehörwirkung. Also muſs der erste Sprachlaut Nachahmung sein.

Hierauf ist manches zu erwidern. »Indem GEIGER der ursprüngliche Sprachlaut ein Reflexschrei ist, der auf affekterregende Gesichtseindrücke erfolgt, hat er aber wohl die notwendig vorauszusetzende Verwandtschaft zwischen der Natur des Lauts und der Vorstellung

---

[1]) Bei MAX MÜLLER, a. a. O. S. 316.

[2]) KUSSMAUL, a. a. O. S. 26.

[3]) LAZAR GEIGER, 1. Ursprung und Entw. 2. Der Ursprung der Sprache.

[4]) Ursprung; S. 22.

zu wenig beachtet. Und doch ist jene Beziehung zwischen Laut und Vorstellung eine wesentliche Bedingung des Verständnisses. Sie ist aber um so weniger zufällig, als sie ohne Zweifel innig an die engbegrenzten Bedingungen der Gemeinschaft, innerhalb deren eine Ursprache entsteht, gekettet ist.«[1]) — Es ist ferner nicht einzusehen, wie der Gesichtseindruck für sich allein wirken sollte. Dem verzerrten tierischen oder menschlichen Leibe wird ein Schmerzensschrei abgeprefst, und es scheint sehr viel wahrscheinlicher, dafs dieser einen tierischen Schrei, einen mitfühlenden, erwecken werde, als der Gesichtseindruck allein. Es fehlt der Nachweis, dafs der Gesichtseindruck über den des Gehörs siegen mufs. Wie ist die Verbindung zwischen Laut und Objekt zu erklären? Die durch Onomatopoi veranlafste bedeutende Differenzierung des Sprachschreis scheint Geiger den Hauptunterschied zwischen Sprach- und tierischem Schrei zu bedeuten. Aber die Nachahmung ist blofses Spiel und weit verschieden vom Erzeugen selbständiger Sprachlaute. Hier macht die Verbindung zwischen Laut und Objekt noch gröfsere Schwierigkeit als bei der differenzierten Lautbezeichnung. Nicht das ist die Hauptfrage, wie der tierische Schrei durch den Einflufs des Gehörs spezifiziert wird,[2]) sondern wie der Laut zum absichtlichen Symbol irgend eines Objekts werden kann. Geiger hilft sich aus mit dem Zufall, der doch nichts begreiflich machen kann. Ja, der Sprachlaut mufs es sich gefallen lassen, mit gewissen Fähigkeiten ausgerüstet zu werden, unter denen die Erzeugung der Denkthätigkeit noch nicht die bescheidenste ist. —

5. Ludwig Noiré[3]) mufs noch erwähnt werden, weil die darwinistische Theorie durch ihn insofern eine wesentliche Ergänzung erfahren hat, als es »die Bedeutung der Gemeinschaft für die Sprachentwicklung besonders betont,[4]) wobei er vor allem auf die bei gemeinsamer Thätigkeit hervorgebrachten Laute und die Fortpflanzung derselben durch Nachahmung Gewicht legt.«[5])

Noiré betrachtet als das Verdienst Geigers die Fassung des Problems: Wie konnte Vernünftiges und Redendes aus Sprachlosem und Vernunftlosem hervorgehen? Er behauptet die Priorität der Sprache vor der Vernunft. »Die Sprache erzeugt sich nicht nur, wie Herder ausgeführt hat, aus der Totalität des individuellen Menschengeistes, sondern vielmehr aus der Totalität der unergründlichen Tiefe

---

[1]) Wundt, Grundzüge der physiol. Psychologie. 4. Aufl. II, S. 622.

[2]) Vergl. Herm. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, Halle 1880, S. 43.

[3]) Ursprung der Sprache 1877. Logos, Ursprung und Wesen der Begriffe.

[4]) Urspr. S. 323 ff.

[5]) Wundt a. a. O. S. 622.

des Volksgeistes.[1]) Die Sprache ist eine historische Macht, welche allerdings nur soweit vorhanden, als sie gegenwärtige Thätigkeit ist, dennoch mit unsichtbaren Fäden zurückreicht in eine längst hingesunkene Vorwelt.[2]) Es kommt mithin recht viel darauf an, diese Wurzeln zu erkunden. Der Mensch schafft nach Noiré die Sprache durch Spekulation in ruhig betrachtender Erinnerung. Laut und Begriff haben keinen gemeinsamen Ursprung, sondern sind zufällig associiert. Woher nun das Entstehen der Vernunft aus dem unscheinbaren Keime? Noiré antwortet: Der Keim lag im Prävalieren des Gesichtssinnes, als des eigentlichen Objektivsinnes und in der Herrschaft des willkürlichen Lautsinnes über die vorübereilenden Gesichtsempfindungen, durch welche sich das Denken vollzieht. Aus der Association und dem Ineinanderwirken beider Sinne ist auch die Sprache hervorgegangen.« In seiner Logostheorie stellt er immer vagere Behauptungen auf.

Das Verdienst Darwins und seiner Anhänger besteht darin, daſs sie mit aller Energie die Entwicklung der Sprache betont und das Wesen derselben darin erblickt haben. Das Sprechen und die Sprache ist ihnen in allererster Linie eine Funktion des leiblichen Organs mithin von der Vollkommenheit desselben abhängig. Die Bethätigung derselben ist so notwendig und natürlich wie die jedes Organs. Der tierische Schrei wird Sprachschrei, Interjektion, Onomatopöie teils durch den Zufall, teils durch die Notwendigkeit der Verständigung innerhalb der Gemeinschaft, teils durch Selbsterfindung in ruhiger Spekulation. Auch dem Gesichtssinn, also der Gebärde kommt bei der Sprachschöpfung eine wichtige Aufgabe zu. Der Darwinismus hat ferner das Verdienst, mit aller Schärfe den streng menschlichen — man könnte sagen tierischen — Charakter der Sprache betont zu haben, dennoch hat er sich von mythologischen Vorstellungen (Zufall) und Schlagwörtern, die das zu erklärende in sich fassen, nicht frei gehalten. Er hat auf die Bedeutung von Interjektion und Onomatopoie für den Sprachursprung die Aufmerksamkeit gelenkt. Aber er versäumt das psychologische Moment.

IV Der streng psychophysische oder metaphysische Standpunkt ist geheftet an die Namen Steinthal, Lazarus, Hermann Paul und Wundt. Sie reden vom Sprachursprung nicht in dem Sinne, als ob er ausschlieſslich ein psychologischer Vorgang sei, damit würden sie

[1]) Ursprung S. 66.
[2]) Ebenda S. 68.

in einen thörichten Idealismus verfallen. Der Ursprung ist ihnen ein Reflex, also ein durchaus unwillkürlicher psychischer Vorgang, der die Grundlage der Interjektion und weiter auch der Onomatopöie bildet. Sie heben also die physiologische Seite des DARWINschen tierischen Schreis hervor. Die fernere Entfaltung der Sprache aber hängt wesentlich von psychologischen Bedingungen ab und die Empfindung, welche den tierischen Schrei veranlafst, ist ein psychologisches Moment. Für sie kommt es also darauf an, nachzuweisen, wie die Psyche sich allmählich entfaltet zur Vernunft und zum vernünftigen Gebrauche der Sprache.

Man mufs sich darüber verständigen, was man unter Sprache verstehen will, ob jede Äufserung psychischen und leiblichen Lebens, oder nur den absichtlichen Gebrauch der Rede zum Zweck der Verständigung. Gerade weil das versäumt wurde, kam mancher heftige Gegensatz zu Tage. Nimmt man Sprache in letzterem Sinne, so wird man sich selbstredend sträuben, sie durch den Zufall, durch organische Funktion allein erklären zu müssen, man wird die Vernunft verantwortlich machen. Wer aber durch HUMBOLDT u. a. abgeschreckt, von DARWIN bestimmt worden ist, die Sprache unter dem Gesichtspunkte der Entwicklung zu betrachten, durch STEINTHAL, LAZARUS, diese Entwicklung von vornherein durch psychische ebenfalls sich entfaltende Momente begleitet und mitbestimmt zu sehen, dem kann nicht zweifelhaft sein, dafs jede Äufserung psychischen Lebens als Sprache zu bezeichnen ist, ich sage jede, die lautliche sowohl, wie die Gebärde. Sprechen ist ein psychophysischer Prozefs im strengen Verstande: die Sprache scheint der physiologischen Grundlage ferner zu stehen, sie kann aber doch nur durch Sprechen lebendig werden, wie sie durch dasselbe entstanden ist.

LAZARUS — STEINTHAL ist der Sprachursprung ein Lautreflex, also ein unwillkürlicher Vorgang. Der Lautreflex ist ein Sprachkeim, der sowohl nach der physiologischen, wie psychologischen Seite sich allmählich entfaltet. Der physiologische Moment ist dauernd notwendig und gerät in die Dienstbarkeit des psychologischen; der unwillkürliche Vorgang wird ein willkürlicher. Auf welche Weise?

Der Urmensch ist für äufsere Eindrücke viel empfänglicher als wir, besonders sind die Sprachwerkzeuge leichter erregbar, als alle anderen motorischen Apparate.[1]) Denn »das Sprachorgan ist ein Bewegungsorgan; die Naturbewegungen dieses Organs gehen allmählich

[1]) Vergl. VOLKMANN, Lehrbuch, 3. Aufl. S. 331. STEINTHAL, Abrifs S. 342 f.; 345 f. auch CASPARI, Urgeschichte der Menschheit I, 133.

in den Dienst der Willkür über;«[1]) »die sprachliche Schöpfung geschieht ohne Absicht und Bewufstheit.«[2])

Auch Wundt vertritt den psychologischen Standpunkt. Bevor eine Darstellung desselben gegeben wird, wollen wir erst untersuchen, was ihn von Lazarus-Steinthal trennt, wir gewinnen damit neue Erkenntnis des Reflexlautes. Wir scheiden dabei die grofsen Unterschiede in den Grundlagen der Philosophie Herbarts und Wundts soweit aus, als sie hier nicht eingreifen. Wundt sagt von Steinthal-Lazarus: »Abgesehen von dem ... wohl zweckmäfsiger zu vermeidenden Ausdruck: Reflexe an Stelle von Triebbewegungen, scheint mir eine Scheidung der unwillkürlichen Vorstufen des Sprachbildungsprozesses und der eigentlichen, die Willkür voraussetzenden Gedankenmitteilung erforderlich zu sein.«[3]) Ich sehe nicht, dafs der letztere Vorwurf trifft, im historischen Zusammenhange möchte ein energischer Hinweis auf die unwillkürlichen, fortdauernd wirkenden unwillkürlichen Voraussetzungen, Lob verdienen. Oder sind etwa beide schlechthin von einander zu sondern?

Der erste Vorwurf aber bedeutet m. E. kaum einen Gegensatz in seiner nächsten Umgrenzung, nur wenn er den Ausblick auf seine philosophischen Voraussetzungen bei Wundt andeutet. — Wundt führt aus:[4]) »Aus der Physiologie ist der Begriff des Reflexes in die Psychologie eingedrungen. Er hat aber in neuerer Zeit eine nicht unwesentliche Umgestaltung erfahren, indem man vielfach solche Bewegungen, bei denen die Willkür ausgeschlossen schien, als Reflexe bezeichnete, auch wenn begleitende Gefühle und Triebe als die psychischen Bedingungen der äufseren Bewegung nachzuweisen waren..... Jedenfalls besteht die Notwendigkeit, die rein mechanischen Reflexbewegungen von jenen zu sondern, bei den psychischen Ursachen wirksam erscheinen. Zu diesem Zweck aber empfiehlt es sich am meisten, den Ausdruck Reflex in dem hauptsächlich durch J. Müller in die Physiologie eingeführten Sinne auch für psychologische Zwecke beizubehalten, um so mehr, da wir ... für die unter psychischem Antrieb geschehenden Reflexe in dem Wort »Triebbewegungen« eine vollkommen angemessene Bezeichnung haben. Sie sind also nach ihrer physischen Seite den Reflexen völlig gleich, unterscheiden sich aber, indem sie durch ein Motiv eindeutig determiniert werden.

Wundt will somit den Ausdruck Reflex durch Triebbewegung

[1]) Strümpell, a. a. O. S. 245.
[2]) Herm. Paul a. a. O. S. 21.
[3]) A. a. O. S. 621/22.
[4]) A. a. O. II, S. 593.

ersetzen. Es ist zuzugestehen, dafs LAZARUS nicht konsequent ist, er sagt, dafs der Reflex, den er aber mit Interjektion identifiziert, noch nicht Sprache ist, wenngleich Ursprung derselben. Es ist wahr, dafs der Ausdruck Reflex zu vieldeutig ist. Die Sprache gehört zu den Ausdrucksbewegungen, d. h. nach WUNDT den Willens- oder Reflexbewegungen, die symptomatischen Charakter haben.[1]) Demgegenüber bedarf sie einer näheren Abgrenzung. Sie fällt auf ihren niedersten Entwicklungsstufen mit jenen unterschiedslos zusammen und sondert sich von ihnen erst auf einer bestimmten Entwicklungsstufe. Der Beginn der Sprache ist zum Teil willkürlich bezeichnet worden. WUNDT will von Sprache erst dann reden, wenn Absicht der Mitteilung subjektiver Vorstellungen und Empfindung, also Willkür vorhanden ist. Also ist ihm die Triebhandlung nicht Sprache, sowenig wie LAZARUS der Reflex, sondern die Willkür, die er im eigentlichen Sinne des Wortes fafst. Der Trieb ist eindeutig determiniert, aber der Wille kürt. Der Trieb ist Vorstufe.

Der Trieb ist das psychische Moment des Reflexes. Es ist aber — und das wird hernach noch deutlicher werden — falsch zu glauben, LAZARUS, STEINTHAL hätten nur von dem rein mechanischen Reflexe geredet. WUNDTS Trieb liegt eine Empfindung zugrunde, die von aufsen determiniert ist, er bezeichnet eine Richtung oder Wirkung, die er anderswo als: Luft machen, STEINTHAL-LAZARUS-PAUL als Erleichterung, Entladung fassen. Es ist ein Affekt, der sich Bahn bricht auf dem ihm gangbarsten Wege.

Der Reflex ist doppelseitig, ist physiologisch- psychologisch zu begreifen — d. h. der Sprachreflex. Die psychologische Seite desselben ist die Empfindung, der Trieb, um mit WUNDT deren nächste motorische Wirkung und einen allgemeinen Charakter derselben zu bezeichnen. Sie hängt mit der ferneren Entwicklung der Seele eng zusammen. Hier liegt die psychologische Seite der Sprachentwicklung im Keime beschlossen. Die physikalische Seite desselben geht teils das Ohr, teils das Auge an, äufsert sich in der Gebärde und im Laute. Beide sind anfangs nicht gesondert, sondern in der Klanggebärde eng verwachsen vorhanden. »Wir werden uns zu denken haben, dafs die Lautsprache in ihren Anfängen sich an der Hand der Gebärdensprache entwickelt hat.«[2]

Die Äufserung geschieht instinktartig.[3]) Die Aufsenwelt stürmt

[1]) A. a. O. S. 599.
[2]) HERM. PAUL a. a. O. S. 194.
[3]) LAZARUS a. a. O. S. 99.

auf die Seele ein, sie ist übervoll, fühlt sich gedrückt von der Fülle und sucht sich auf irgend eine Weise zu erleichtern, zu entlasten, entladen.[1])

Diese affektive Äufserung ist aber noch nicht Sprache, wie Lazarus sehr treffend bemerkt, es fehlt ihm die Bedeutung.[2]) Die Äufserung geschieht ohne jegliche Absicht der Mitteilung.[3]) Es fehlt das Band zwischen Wahrnehmung und Reflexlaut. Es bedarf der Wiederholung, da für das Subjekt die Spur sonst verwischt; denn es handelt sich zwar um viele tiefe, aber um eine zu grofse Anzahl derselben. Die Wiederholung mufs aber so stattfinden, dafs nicht allein die Äufserung des Reflexes für sich, sondern im Zusammen mit ihrer Veranlassung repetiert wird; nach einfachen psychologischen Gesetzen reproduzieren sich beide. Die reproduzierende Wirkung kann offenbar von dem Objekt ausgehen, aber auch kann die Empfindung in der Erinnerung an dieselbe die Ausdrucksbewegung veranlassen. Damit aber ein konstantes Beziehen entsteht, darf 1. der Vorgang nicht auf das Subjekt beschränkt bleiben, es erfordert die Gemeinschaft und 2. ein gewisses natürliches Übereinstimmen zwischen Lautgebärde und Veranlassung. Es läfst sich nicht leugnen, dafs es ein solches giebt, ich denke z. B. an die Onomatopöie. Indem die Lautgebärde innerhalb der Gemeinschaft geschieht, gewinnt sie für die Beobachtenden symptomatischen Charakter und da sie zumeist eine Hindeutung auf die Vorgänge enthält, ergiebt sich von selbst, dafs die Absicht der Mitteilung sich einstellt, die nur die psychologische Abfolge der Vorgänge umkehrt. Also die Verhältnisse der Gemeinschaft tragen das willkürliche Moment in die Sprachentwicklung, bis dahin wirkte der Reflex oder der Trieb allein.[4]) Die Absicht setzt eine gewisse Höhe der psychischen Entwicklung voraus. Je reicher die Verhältnisse nach Erfahrung und Umgang sich gestalten, desto reicher durch sie, in und mit ihnen die Entwicklung der Seele. Und die Bedeutung gerade dieser Seite für den Sprachprozefs gezeigt zu haben, bleibt das grofse Verdienst Steinthal-Lazarus'.

Von Beginn an sind Laut und Gebärde verbunden. »Da die menschliche Natur allerorten dieselbe ist, so begreift es sich, dafs unter den verschiedensten Umständen, wo eine reine Gebärdensprache sich ausbilden kann (Taubstumme, Wilde), im wesentlichen immer wieder ähnliche Zeichen für ähnliche Vorstellungen gebraucht werden......

---

[1]) Volkmann a. a. O. S. 333 u. 127.

[2]) Lazarus, Ebenda.

[3]) H. Paul, a. a. O. S. 189.

[4]) Vergl. übrigens: Steinthal S. 375. Lazarus S. 135.

Die Mitteilung durch Gebärden ist daher eine wahre Universalsprache.[1]) Es macht einen Unterschied ob der Gegenstand anwesend ist, oder nicht, im ersten Falle dient die Gebärde zum Hinweisen, im letzteren als Symbol, es ist also die demonstrierende und die malende Gebärde zu unterscheiden. So pflegt nach TYLOR[2]) bei den Taubstummen das Zeichen für den Mann die Bewegung des Hutabnehmens zu sein: für Weib wird die geschlossene Faust auf die Brust gelegt; für Kind wird der rechte Ellenbogen auf der linken Hand geschaukelt etc. Die malenden Gebärden sondern sich ohne Zwang in direkt bezeichnende, mitbezeichnende und symbolische; die letzten werden bei abstrakten Begriffen angewendet, die vorletzten bezeichnen eine, mit dem Dinge verbundene Thatsache.

Bekanntlich teilt STEINTHAL und nach ihm LAZARUS,[3]) VOLKMAR,[4]) u. a. die Sprachentwicklung in drei Stufen: die Interjektions- oder pathognomische, die onomatopoetische und die charakterisierende Stufe; sie greifen zum Teil ineinander, d. h. in den Grenzgebieten der Entfaltung. Die erste Stufe ist Ausdruck des Gefühls, des Affekts,[5]) die zweite der erregenden Anschauung. Der Affekt ist taub,[6]) hier aber waltet Sammlung. Sie wird veranlafst, »nicht durch die ruhende und schweigende Welt, sondern die bewegte und tönende ist es, deren sich der Mensch bewufst wird.[7]) Onomatopoetika sind nur in geringer Zahl im strengeren Sinne zu finden.[8]) Es besteht hier eine Ähnlichkeit zwischen dem Laut und der Anschauung; diese ist teils objektiv (Knall und Fall aufgebrochen), teils subjektiv (niedergedonnert)! Viel wichtiger aber ist die »indirekte Onomatopöie« mit WUNDT zu reden, die Übertragung anderer Sinne in Klangempfindungen.[9]) Diese geht durchaus im Gebiet des Gefühls vor sich[10]) die dritte Entwicklungsstufe, die charakterisierende schafft keine neuen Sprachelemente, sondern ihre Aufgabe ist die Ausbildung des Vorhandenen. Hier wirkt in voller Breite die psychische Apperzeption.[11]) — So sehen

[1]) WUNDT S. 611.
[2]) Forschungen über die Urgeschichte der Menschheit S. 25.
[3]) A. a. O. S. 335.
[4]) A. a. O. S. 116 ff.
[5]) VOLKMANN, S. 335.
[6]) LAZARUS a. a. O. S. 118.
[7]) H. PAUL a. a. O. S. 192.
[8]) LAZARUS a. a. O. S. 119. WUNDT a. a. O. S. 613.
[9]) Vergl. auch LAZARUS, a. a. O. S. 131.
[10]) WUNDT, a. a. O. S. 614. LAZARUS a. a. O. II, S. 92. STEINTHAL a. a. O S. 37 u. f.
[11]) LAZRRUS a. a. O. S. 135 ff.

wir in der Urgemeinschaft auf Grund der Nachahmung und unter dem sehr mitbestimmenden Einflufs des Erfahrenen[1]) d. h. desjenigen, der das rechte Wort zu finden weifs, Laut und Gebärde sich entfalten.

Wenn wir in der Entwicklungsreihe die Bedeutung beider verfolgen, so sehen wir hinaufschreitend den Wert der Gebärde gegen den des Lautes sich stets verringern. Niemals aber verlieren sie ihre gegenseitige Bedeutung ganz. Ihre Verbindung erleichtert die Verständigung. »Noch heute sehen wir, wie der sprechende Naturmensch das Wort mit lebendigen Pantomimen begleitet, welche dasselbe auch dem der Sprache nicht mächtigen Zuhörer verständlich machen.« [2])

Ich möchte einige Bemerkungen gegen Gutberlet einschieben. Er fafst die Lehren Steinthals, Lazarus', Wundts als Nativismus zusammen. Er gesteht der Theorie Wahrheit zu, aber nicht, wenn sie beabsichtigt, eine vollständige Erklärung zu geben. »Es kann nicht bezweifelt werden, dafs der Mensch durch einen natürlichen Leib zum Sprechen gedrängt wurde,[3]) das folgt aus dem engen Zusammenhang des Psychischen und Physischen. Aber es wird über den Zweck der Sprache durch den Nativismus nichts gelehrt; dieser ist offenbar die Mitteilung. — Offenbar will Gutberlet den Zweck dem ursprünglichen Sprachreflex voranstellen, denn sonst hat der Vorwurf gegen Steinthal u. a. keinen Sinn, sie betonen im Gegenteil sehr oft den Zweck der Sprache. Allerdings hat der Sprachreflex niemals den Zweck der Mitteilung, sondern nur den instinktiven, den Körper zu entlasten, einen pathognomischen. Aber der Nativismus läfst die Vernunft aus dem Spiele.[4]) — Der Nativismus zeigt, wie der Mensch allmählich zu einem vernunftgemäfsen Gebrauche der Sprache kommt — begeht aber nicht die Thorheit, sie mit Gutberlet der Sprache voranzustellen. Denn, abgesehen von andern schwereren Widersprüchen, dann braucht man sich um den Sprachursprung den Kopf nicht weiter zu zerbrechen, das kann man der mythenhaften Vernunft überlassen, die für die Sprachentwicklung alle Bedingungen in sich schliefst. Bei den übrigen Vorwürfen vergifst Gutberlet, dafs es sich um den Ursprung der Sprache handelt. Da handelt es sich allerdings um lebhafte Gefühle und die objektive »Wahrheit des Satzes« ist gewifs kein Motiv zur Sprachäufserung. Er meint ferner, der Nativismus be-

---

[1]) Lazarus, a. a. O. S. 158.
[2]) Wundt, a. a. O. S. 614.
[3]) A. a. O. S. 35.
[4]) A. a. O. S. 37.

schaffe nicht einen ansehnlichen Teil des Sprachmaterials — das mögen die obigen Ausführungen beantworten. — »Der Reflex veranlafst ein Chaos von Lauten.«[1]) Es mufs aber doch erst ein Chaos vorhanden sein. Die Gebärde reguliert und die Zahl der Laute ist anfangs eine möglichst geringe Summe, ich bin schon mit einem oder zweien zufrieden. Aber auch bei einer gröfseren Anzahl vorhandener chaotischer Laute, liegt durchaus kein Grund vor anzunehmen, dafs der Urmensch bei Wiederholung der Eindrücke — tiefgefurchten, füge ich hinzu — denselben Schrei nicht ausstofsen und den vom Führer ausgestofsenen vergessen werde. Er lebt ja innerhalb der Gemeinschaft und diese reguliert die Zweckmäfsigkeit und Bequemlichkeit der Sprachäufserungen.

»Die Ursprache des Menschen haben wir wohl als eine Reihe ein- oder mehrsilbiger Laute zu denken, die von Gebärden begleitet, konkrete Vorstellungen ohne weitere grammatische Beziehungen ausdrückten..... die so entstandene Klanggebärde hat, sobald sie Eigentum einer redenden Gemeinschaft geworden ist, die Eigenschaft einer Sprachwurzel«[2]), sie ist unvollkommener Ausdruck einer Anschauung, wie sie später durch einen Satz wiedergegeben wird, mit interjektionalem Charakter verbunden.«[3]) Ja sie ist nicht einzelnes Wort, sondern ein Satz, dessen Verhältnisse durch die Gebärde ausgedrückt wird, so gut es eben geht. Später wird die Gebärde durch den Laut immer mehr verdrängt. Aus dem Satze löst sich das Wort in seiner Einzelbedeutung heraus.[4]) »Es ist jetzt eine allgemein anerkannte Thatsache, dafs überhaupt alle Wortbildung und alle Flexion aus syntaktischen Verbindungen, aus dem Satze entsprossen ist.«[5])

»Die Sprache ist das Werk der organisch-psychischen Natur der Menschen, sie ist der Erfolg der notwendigen und freien Thätigkeit der Seele.... Das Freie und Geistliche ist menschlich, das Notwendige göttlich.. Die Freiheit ist das Kind einer höheren Notwendigkeit,

[1]) Gutberlet, Ebd. Vergl. auch Steinthal § 494.
[2]) Wundt, a. a. O. S. 615.
[3]) Herm. Paul, a. a. O. S. 193.
[4]) Lazarus, a. a. O. S. 167.
[5]) Herm. Paul, a. a. O. S. 35. H. P. hat das besondere Verdienst, dafs er mit Nachdruck den individuellen Charakter des Sprachursprungs, wenn auch nicht immer mit Recht in der Völkerpsychologie gegenüber hervorhebt und dafs er darauf drängt: »Die Sprachgeschichte wird nicht eher ihre Aufgabe erfüllen, als bis sie sich in eine Entwicklungsgeschichte der (psychischen) Organismen verwandelt hat. a. a. O. S. 167.

auf welche sie hinweist, denn sie ist der einzige Weg, die Idee und den Zweck des Menschen zu erfüllen.« [1])

»Den Ursprung der Sprache begreifen heifst also einsehen, wie die Laute und Lautanschauungen entstehen und wie die Verbindung derselben mit dem Gedankeninhalt, welcher ihre Bedeutung ausmacht, zustande kommt.« [2])

Zum Schlufs soll kurz erörtert werden, ob man die Frage nach dem Sprachursprunge ohne Metaphysik werde beantworten können. Lazarus behauptet es, Steinthal sagt geradezu, sie müsse dem metaphysischen Boden entrückt und ganz auf den der Psychologie, der Erfahrung gestellt werden — der Metaphysik Humboldts gegenüber mit Recht, ob für jede?

Es ist zunächst der Gegensatz von Sprechen und Sprache richtig zu fassen. Auf die mangelnde Schärfe und falsche Sonderung beider ist ein gut Teil metaphysischer Spekulationen und Irrtümer (auch Humboldts Antinomien) zurückzuführen. Hier das Sprechen, das mit dem Hauch der Sekunde entsteht und verfliegt, dort die Sprache in ihrer erhabenen Ruhe. Das Sprechen erscheint als ein leises Wogengekräusel an der Oberfläche des gedankentiefen Meeres. Eines ist ohne das andere nicht möglich, ohne Sprechen keine Sprache und ferner ohne Sprache kein Sprechen. Das Sprechen ist ein physiologischer Vorgang, doch nicht allein dadurch zu deuten. Wer nennt das Plärren des Papageis Sprache. Zu dem physiologischen Vorgange mufs ein anderes hinzukommen, das in und mit der Sprache geboren ist: Geist, Intelligenz, sprachschöpferisch beginnend mit der Absicht.[3]) Die psychophysische Parallele ist keineswegs zufällig, ebensowenig zufällig entstanden, sondern in allmählicher Entwicklung notwendig erzeugt. In geradem Verhältnis zu der allmählichen Vervollkommnung der physiologischen und physikalischen Bedingungen bemächtigt sich das Individuum der Sprache. Diese innige Beziehung der Sprache zu ihrem Organ setzt ihr auch eine Grenze; sie liegt dort, wo die Vervollkommnung des Organs nicht weiter möglich ist. »Bei den allermeisten Tieren mufsten Association und gewohnheitsmäfsiges Thun in der Ausbildung von Ausdrucksmitteln schon darum weit hinter dem zurückbleiben, was dieselben Kräfte beim Menschen hierin leisteten, weil ihnen die geringere Tauglichkeit der Organe für den Ausdruck

---

[1]) Lazarus, a. a. O. S. 167.

[2]) Lazarus: Sprache, in Schmid, Encyklopädie, Bd. 9, S. 49.

[3]) Marty, a. a. O. S. 45 übertreibt gewifs, wenn er die willkürliche Anwendung des Empfindungslauts zum Hauptunterschied macht zwischen Mensch und Tier.

jene Ausbildung schwieriger machte.«[1]) Das hemmt dann den Erfolg und die Lust. Der Mensch aber schiebt die organische Grenze sozusagen weit, weit hinaus, indem seine Intelligenz ihm gestattet, die Wirkungen des Organs zu verknüpfen, aber auch unendlich vieldeutig zu gestalten, er symbolisiert wieder das Symbol, erschliefst die Welt der Formen und Zeichen.

Die Individualsprache ist das Niederschlagsprodukt des Sprechens, die Sprache Krystallisation des Sprechens Vieler und vieler Zeiten. Endlich kann man sich eine noch höhere Abstraktionsstufe denken, die von der Individual- und Nationalsprache absieht und nach dem Wesen der Sprache überhaupt fragt.

Die Parallele in der Sprache läfst sich weder vom Standpunkte der empirischen Psychologie, noch von der Physiologie aus in ihrem letzten Grunde erklären. »Die Artikulation ist einesteils Sache der Übung, dafs man nicht nötig hat, fertige Dispositionen beim Urmenschen zu mannigfaltigen artikulierten Lauten anzunehmen.[2]) »Dem gegenwärtigen Menschen sind keine mechanischen Beziehungen zwischen bestimmten Gedanken und bestimmten Lauten angeboren. Wer zum Behuf der Erklärung des Sprachursprungs solche annehmen will, mufs folgerecht glauben, dafs sie dem Geschlechte auf irgend eine unbekannte Weise verloren gingen.«[3]) Das beweist die Sprachgeschichte nicht, denn die ursprünglichen natürlichen Beziehungen sind weit verlassen.[4]) Auch erzeugen die Kinder immer neue Laute.[5]) Die ursprünglichen Beziehungen kann man sich nicht eng genug denken.

Es giebt streng genommen keine empirische Psychologie. Ist etwa die Psyche empirisch gegeben? Nur ihre Erscheinungen, die einen einheitlichen Träger notwendig fordern. Sie ist eine Konstruktion, das Produkt eines Raffinements, das sie den Erscheinungen hinzudenkt und sie mit denselben in Einklang zu setzen bestrebt ist. Eine Weise, welche die Psyche stillschweigend voraussetzt und jede metaphysische Erörterung zurückweist, die das Wesen derselben, ihre Gesetze zu deuten und begreiflich zu machen trachtet, alles, was jenseits des historisch Gegebenen liegt, aber verwirft, — ist das nicht die des Vogels Straufs? Psychologie ist ohne Metaphysik nicht möglich, sie hängt sich an ihre Ferse. Ihre Wurzeln liegen keimartig in der Erfahrung beschlossen und drängen zur Entwicklung. »Man

[1]) Marty, a. a. O. S. 148 cit.
[2]) Ebenda a. a. O. S. 36.
[3]) Ebenda a. a. O. S. 42.
[4]) Vergl. Wundt a. a. O. S. 615.
[5]) Marty, a. a. O. S. 43.

sieht auf den ersten Blick, dafs alle psychologischen Prinzipien, so wie sie aus der innern Wahrnehmung geschöpft werden, zwei Umstände an sich tragen, um derenwillen sie unfehlbar in die allgemeinen metaphysischen Hauptprobleme zurückfallen. Sie befinden sich alle unter der Mehrheit von Bestimmungen, die dem Gemüt als einer Einheit zugeschrieben werden; dadurch rufen sie die allgemeine herbei, wiefern überhaupt mehreres einem zukommen könne? und diese Frage wird durch die Lehre von der Substanz entschieden. Ferner ist alles innerlich Wahrgenommene im beständigen Kommen und Gehen begriffen, es bezeichnet veränderliche Zustände des Gemüts. Dadurch gehört es in das Gebiet des Veränderlichen überhaupt, und die Theorie der Veränderung wird dabei unentbehrlich.« [1])

Gründet man mit Steinthal die Antwort auf die vorliegende Frage nach dem Sprachursprunge ausschliefslich auf Psychologie, so täuscht man sich doch in der Annahme, dafs man jeglicher Metaphysik entronnen sei, man schweigt sich nur über dieselbe aus. Man kann sich nicht auf die Beobachtung der erfahrungsgemäfsen Gesetzmäfsigkeit beschränken. Ihr kann ja widersprochen werden und sie ist der Erfahrung durch die Spekulation, die Metaphysik hinzugedacht. — Ist die Sprache ausschliefslich ein psychologischer Vorgang, so kann ihr Ursprung auch durch Psychologie voll begreiflich gemacht werden. Mit anscheinend demselben Rechte kann man behaupten, sie sei ein physikalischer Vorgang.[2]

Dafs es kurz gesagt werde: Der Sprachursprung ist ein psychophysischer Prozefs, entstammt erfahrungsgemäfs zwei Welten, solche Prozesse sind ihrem Wesen nach niemals ohne Metaphysik zu begreifen, nur darf man sich die Frage durch dieselbe nicht von vornherein verderben. Sie beurteilt hier den mathematischen Punkt im Sprachvorgange, da Leib und Seele sich begegnen, drängt sich aber nicht störend auf, sondern läfst jedem seinen empirischen Verlauf. Der Reflexlaut Steinthals, die Wundtsche Trieb- und Ausdrucksbewegung enthält ein metaphysisches Problem.

[1]) Herbart, Psychologie als Wissenschaft, W. H. Bd. V, S. 230.
— Über die Subsumtion der Psychologie unter die ontologischen Begriffe, W. H. Bd. VII. S. 178 f.

Ed. v. Hartmann's Schöpfungslehre

Von

Dr. Susanna Rubinstein

I

Hartmann bietet in seiner naturphilosophischen Schöpfungslehre zwei fundamentale Analogieen zur biblisch-theistischen Genesis dar. Einmal dafs er auch eine Trinität als Urgrund des Seins postuliert; sodann dafs er auch die Welt aus Nichts entstehen läfst.

Hartmanns weltschöpferische Trinität besteht aus dem überweltlich Subsistierenden und seinen beiden Accidenzien: Wille (dynamische Kraft) und logische Idee (dirigierender Inhalt). Er bezeichnet[1] diese Dreieinigkeit als eine metalogische, alogische und logische. Das Absolute ist in seinem Übersein — in dem es nicht existent ist, sondern weset oder subsistiert — über alle immanente Eigenschaften und Prädikate erhaben, sonach kann ihm weder die Bezeichnung logisch noch unlogisch beigelegt werden. Der Wille ist in seinem blinden Drang nach schöpferischer Realisierung durchaus alogisch; und nur die Idee, die sich vom Willen zur inhaltlichen Erfüllung hinreifsen läfst, ist in ihrer Direktive logisch. Wenn daher durch das traurige Gewirr, der durch den blind dahinschiefsenden Willen hervorgerufenen Erscheinungen doch ein teleologischer Zug hindurchdringt, wenn doch etwas von einer Zweckordnung aus dem Samsâra hervorzubrechen scheint, so ist dies der Idee zu danken. Wille und Idee lösen sich übrigens in der All-Einheit des Absoluten auf, etwa wie Leuchten und Wärme sich in der Einheit des Sonnenkörpers auflösen.

Betreff der zweiten Analogie, der Entstehung aus Nichts, so entsteht nach Hartmanns Lehre die Welt insofern aus Nichts, als sie aus einer substanzlosen Bewegung entsteht. Substanzlose Bewegung erscheint zwar als ein Widerspruch, als eine (cantradictio in adjecto, allein dieser Widerspruch schwindet, wenn man weifs, dafs Hartmanns naturphilosophisches Weltelement der atomistische Dynamismus ist. Und da dynamisch bewegte Atome gleichbedeutend mit Intensitätsbewegungen, und diese als wesenlos equale einem Nichts sind, so entsteht Hartmanns Weltbild gleich dem Theistischen aus Nichts. Die Hauptquelle für die Kenntnis von Hartmanns kosmischem Welttableau ist aufser dem Kapitel »die Materie als Wille und Vorstellung« in der Philosophie des Unbewufsten sein mächtiges Werk die Kategorien-

[1]) Kategorieenlehre S. 177.

lehre (Leipzig, Haacke 96), wohl eines der grofsartigsten Forschervermächtnisse an den Kulturgeist. Nach dem bezeichneten Kapitel der Philosophie des Unbewufsten ist der Punkt, in welchem die dynamische Kraft (der Wille) seinen Sitz hat, das Atom. Ein System von Atomkräften bildet die Materie. Aus diesen Atomkräften in den verschiedensten Kombinationen und Reaktionen entstehen alle sogenannten Kräfte der Materie, wie Gravitation, Krystallisation, Elektrizität, chemische Verwandtschaft etc. etc. Die Kategorienlehre ihrerseits richtet ihre Hauptaufgabe auf die Klarlegung der funktionellen Wirksamkeit der unbewufsten Idee bei der Auswicklung des Schöpfungsbildes. Man könnte hier vielleicht wieder zu einem biblischen Vergleich greifen und sagen: wie der Dekalog die moralischen Distrikte umfafst, so umfafst die Kategorienlehre die erkenntnistheoretischen Distrikte der physisch-metaphysisch gegründeten Erscheinungswelt. Das Ursprüngliche also der objektiven Sphäre sind atomistisch dynamische Intensitätsunterschiede (oder Willensbewegungen), diese bilden in der subjektiv innerlichen Sphäre die Qualität. Die Umwandlung der äufseren Intensität in die innere Qualität ist ein Akt der unbewufsten synthetischen Funktion. Vom Stärkegrad der Intensität hängt der Stärkegrad der Empfindung ab. So lange nämlich die wachsende Intensität des Reizes eine bestimmte, innerhalb der obern und untern Schwelle befindlichen Zone des Sinnesnerven anspricht, steigert er die Empfindungsintensität, der Ton wird stärker, die Farbe satter. Sinkt (oder umgekehrt) der Intensitätsgrad des Reizes unter das Empfindungsregister eines Sinnesorgans, so löst er Qualitäten anderer Art aus. So z. B. giebt der Intensitätsgrad von 481 Billionen Atomschwingungen in der Sekunde die rote Farbe; der erheblich herabgesetzte Intensitätsgrad von 38000 Schwingungen in der gleichen Zeitspanne giebt das hohe C. Die primären Erscheinungen der Intensitätsbewegung sind zugleich diejenigen, die die Fundamente des Weltbildes bilden, nämlich die Formen von Zeit und Raum. Die intensive Quantität in der Empfindung liefert die Zeitform und die extensive Quantität in der Anschauung liefert die Raumform. »In der Dauer der einzelnen Empfindung und der Empfindungskomplexe tritt die zweite Seite der Quantität hervor, die extensive Gröfse neben der intensiven« (Kategorienlehre S. 68). Und die Extension in der Empfindung ist eben die zeitliche Dimension. Mit der Behauptung aber, dafs ein extensiver Empfindungszustand das Medium der Zeitbildung ist, ist auch gesagt, dafs man die Zeitform selbst schafft. In der That, wie wir die Qualität, diesen Grundstock alles Existierenden, selbst schaffen, indem wir Reihen von Intensitätsabänderungen synthetisch

verbinden und sie als Qualität konstruieren, so schaffen wir im Grunde auch selbst die Zeitdauer, indem wir die Extension der Empfindungskomponenten synthetisch verbinden und als Zeitgröfse auffassen. Es ist also die unbewufste synthetische Funktion in uns, die auch die Zeitgröfse produziert, allein sie wird dazu durch die Beschaffenheit der objektiven realen Reize bestimmt. Wie denn überhaupt die ganze Erscheinungswelt Produkt zweier Faktoren ist, eines Ich und eines Nichtich. Und so wird man z. B. durch die allgemache Intensitätswandlungen der Lichtreize bestimmt, die Zeitverhältnisse des Tages zu konstituieren.

Das Medium der Lokalzeichen führt zur Konstituierung des zweiten Grundpfeilers des Weltbaues, nämlich des Raumes. Bei der Drehbewegung des Auges haben wir von den verschiedenen Stellen, an denen es den Lichtreiz perzipiert, eigene Empfindungsaccente. Und durch die unbewufste Synthesis verschmelzen wir diese Empfindungsaccente oder Lokalzeichen zu räumlichen Konstruktionen. Der gleiche Vorgang findet beim zweiten raumsetzenden Organ, beim Tastsinn statt. Die Lokalzeichen der Bewegungsempfindung avisieren uns, dafs unser eigener Leib ein Bestandteil der Aufsenwelt ist. »Und darum bilden alle Bewegungsempfindungen ein Bindeglied zwischen der subjektiv idealen Anschauung und der objektiv realen Welt.« (ibid. S. 128.) Sonach giebt uns das Lokalzeichen, welches der Strahl bei den Wendungen des Auges auslöst — kund, dafs wir selbst in der transsubjektiven Sphäre ein Ding an sich unter den andern Dingen an sich sind, ein Ding wie es z. B. der Strahl als phänomenales Ergebnis eines Prozesses ist. Alles Sein ist demnach in der transcendentalen Sphäre einheitlicher Natur, und aus gleichartigen Materialien gestaltet. Während wir einerseits durch die Raumkonstruktion erfahren, dafs wir nach aufsen Ding an sich sind, ist andererseits, antinomisch, der Raum die primäre Voraussetzung des Subjektseins, da ja auf den dreidimensionalen Raum die Individuation beruht. Wie nun derselbe substanzielle Bestand alles Seiende einheitlich umschlingt, wie das höchste Lebewesen, der Mensch, nur gesteigerte Entwicklungsstufe aus denselben Materialien wie das niedrigste ist, so umfafst er wieder in seinem Bau die Stadien aller untergeordneten Gebilde. Hartmann bietet eine interessante parallelistische Betrachtung über die nebeneinander ausgebreiteten morphologischen Unterschiede der Artenentwicklung und den Hauptstationen des menschlichen Organismus. Er sagt: »In den weifsen und roten Blutkörperchen und anderen beweglichen Formelementen tragen wir die Monerenstufe in uns, in den zerstreuten Ganglien und Ganglienknoten die Entwicklungs-

stufe der Weichtiere, im Rückenmark und verlängerten Mark die der primitiven Fische mit noch unentwickeltem Gehirn, in den mittleren Hirnteilen die der Wirbeltiere mit schwach entwickeltem Grofshirn (Amphibien und Vögel), in den Grofshirnhemisphären endlich die im Menschen gipfelnde Entwicklung des Säugetiertypus.« (ibid. S. 25.) Hartmann sagt hierüber weiter (daselbst): »Niemand bezweifelt mehr, dafs jeder höhere Organismus ein Individuum höherer Ordnung ist, das zahlreiche Individuen abgestufter niedrigerer Ordnung unter sich befafst. Auch das wird heute kaum mehr bezweifelt, dafs die verschiedenen Stufen von Individuen ihre eigene Empfindungsfähigkeit haben und dafs die Empfindungen niederer Individualitätsstufen teils mittelbar, teils unmittelbar ihren Beitrag liefern zu dem obersten Bewufstsein.« Die Beiträge aber, die sie zum obersten Bewufstsein liefern, sind die Elemente des Unbewufsten in diesem. Denn die inferioren Zentren oder Individualitätsstufen besitzen nur ein relatives, für ihre Funktionen entsprechendes Bewufstsein, das unbewufst für die höheren Stufen ist. Allein, obgleich die untergeordneten Stufen Konsingente des Unbewufsten dem bewufsten Intellekt zuführen, so sind sie gleichwohl eine vielfach wirkende Bereicherung desselben. Der Hauptwert dieser unbewufsten Gaben liegt darin, dafs sie in tieferem Zusammenhang mit dem panpsychistischen Seinsquell stehen, als das verpersönlichte bewufste und discursive Denken. Allein schon genommen die unbewufsten kategorialen Synthesen, so sind diese, als die Faktoren der konstituierenden Erscheinungen von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung des Schöpfungsbildes.

Nach den sinnlichen Kategorieen der Empfindung und der Anschauung ist, von den Kategorieen des Denkens, die Kategorie der Relation die wichtigste für die Auswicklung des Welttableaus. Sie ist, um ein technisches Bild zu gebrauchen, die hin und her schnurrende Spindel am Webestuhl der Welt. Sie ist die Spindel, die die Beziehungsfäden zwischen der erregenden Ursache und der reagierenden Empfindung führt, woraus die Erscheinung hervorgeht. Und wie die Zeichnungen und Muster, die unter der Spindel des Webers entstehen, nicht dem Faden gleichen, den sie abgeschnurrt, so gleichen auch die Erscheinungen, die die Urkategorie der Relation stiftet, nicht den Elementen, aus denen sie resultieren. Denn diese Elemente sind sowohl in der transsubjektiven als in der subjektiven Sphäre Intensitätsgröfsen. Sowohl in der Intensität der Atombewegung draufsen, als in der Intensität der Nervenbewegung liegt nichts vom Sonnenstrahl oder vom Glockenton enthalten, die aus denselben durch unbewufste Synthese entstehen. Von der Funktionsweise und der

Art der Faktoren, nämlich vom Intensitätsgrad des Erregers wie vom Bestandteil des reagierenden Nervensubstrats hängt (worauf schon hingewiesen) die Natur des hervorgehenden Objekts ab. Die unbewufste synthetische Intellektualfunktion, die das Objekt setzt, ist »ihrer Wesenheit nach eine unbewufste logische Funktion.« Und das bewufste und discursive Denken übernimmt die Aufgabe konstatierend und registrierend zu explizieren, »was das unbewufste, intuitive Urdenken synthetisch impliziert hat.« (ibid. S. 183.) Demzufolge sind Synthesen die ursprünglichen Vermittelungen, durch die das Ding entsteht und die Urkategorie der Relation ist der Träger dieser Synthesen. »Auf seinen Inhalt betrachtet löst das Wahrgenommene sich in lauter Synthesen von unräumlichen Empfindungsqualitäten auf, diese in Synthesen successiver Intensitätsveränderungen und die Empfindungsintensität jedes Augenblicks weist sich zuletzt als Beziehung zwischen zwei dynamischen Intensitäten aus.« (ibid. S. 175.) Diese unbewufsten Beziehungen könnten aber nicht aufeinander wirken, könnten sich nicht mit unwandelbarer Stetigkeit zu bestimmten Erscheinungen zusammenfinden, und in ihren weitgesponnenen Konnexen den Weltplan durchdringen, wenn nicht ein einheitlicher Wille, als dynamische Macht, und eine einheitliche Idee als universelle Direktive ihnen zu Grunde läge; mit anderen Worten: wenn nicht der Monismus die Bestimmungen der logischen Identität bewirkte. (Siehe Katgl. S. 188.) Die Welt ist dem allen zufolge, nicht an einem mit dem Denken unerreichbaren Uranfang fix und fertig, wie Minerva aus dem Haupte Jupiters, entstanden, sondern sie entsteht ständig und zwar entsteht sie in jedem Augenblick in einer unberechenbaren Summe von Wiederholungen, da sie gleichzeitig im Bewufstsein jedes Einzelnen durch seine unbewufsten Beziehungen entsteht. Und aufserdem entsteht sie noch, selbstverständlich mit abnehmendem Reichtum, in den geringeren Artenwesen, je nach Mafsstab und Umfang ihrer Beziehungen.

Die Urkategorie der Relation bewirkt das Hervortreten des aktuell Existierenden. Sie ist also der Faktor, der in jedem Augenblick bewirkt, dafs überhaupt eine Erscheinungswelt da ist. Allein dafür um die successive Verkettung der Erscheinungen zu erfassen, um den Zusammenhang der Aufeinanderfolge zu ergründen, bietet diese Kategorie keine Handhabe. Hier ist es eine andere kategoriale Funktion, nämlich die der Kausalität, die das Amt übernimmt. Die Kausalität erschliefst die Gesetzlichkeit des Nacheinander. Diese Kategorie expliziert »die stetige Veränderung in der Intensitätsverteilung.« Sie verbindet also die Beziehung, die zwischen einem anders

gearteten Intensitätsverhältnis und einem neuen Wahrnehmungszustand besteht. Wenn z. B. die wachsende Intensität in der Luftregion andauert und allmählich Feld- und Baumfrucht verdorrt, so ist es die Kausalität, welche hier die Beziehung als Ursache und Folge expliziert. Die Ursache weist auf ein konstantes Ding hin, das eine veränderliche Thätigkeit entfaltet und hierdurch weist die Folge auf verschiedentlich gearteten Erscheinungen hin. Mittelst der Kausalität gelangen wir dazu, eine logische Stetigkeit in der Aufeinanderfolge zu konstatieren, sowie Erfahrungen zu sammeln, um dann aus diesen das Rüstzeug für die Erforschung und möglichster Beherrschung der evolutionistischen Gewalten zu schmieden. Zu einer höheren und erhabeneren Weltübersicht, geleitet die Kategorie der Finalität, der eigentlich die Kausalität für ihre Absichten vorbaut. Wie diese in Ursache und Wirkung, so gliedert sich die Finalität in Mittel und Zweck. Selbst das, was unlogisch und zufällig erscheint, hat seine Aufgabe um bestimmte Momente für die objektive reale Finalität herbeizuführen. Der ganze Weltprozefs stellt sich unter der Kategorie der Finalität als ein System von Zwecken dar, an dessen Spitze der Endzweck steht. Und der Endzweck ist die Welterlösung, die Aufhebung und Zurückführung alles Existierenden in die transcendentale Latenze des blofs Subsistierenden, oder in die des All-Einen, dessen in der Immanz entlassenen Attribute der schaffende Wille (dynamische Kraft), und die dirigierende logische Idee sind. Das Mittel zur Erreichung dieses prozessialen Endzweckes ist die intellektuelle und kulturelle Entwicklung auf allen Gebieten, um dadurch zu immer gröfserer Gewalt über die Naturkraft zu gelangen, bis man sie schliefslich ganz dienstbar machen und bändigen kann. Oder mit einer andern dem Geiste von Hartmanns Philosophie angemessenen Formulierung: die immer gröfsere Auswicklung der logischen Idee wird immer sieghafter den blinden Willen bemeistern, bis man zur Möglichkeit gelangt durch einen mit Majorität gefafsten Entschlufs des Nichtseinwollens, den Willen (also die dynamische Naturkraft) zur vorweltlichen Latenz zurückzudrängen und damit die mannigfaltig reiche Vielheit der phänomenalen Ausscheidungen des Absoluten aufzuheben.

II

Hartmanns Ethik und Ästhetik wurzeln in seiner metaphysischen Prinzipienlehre und sie sind wichtige Hilfsfaktoren seines Evolutionismus. Die Wurzelbeziehung mit den Grundprinzipien liegt darin, dafs 1. das Schöne durch das Scheinen der Idee bestimmt wird und dafs 2. die Bethätigung der Idee nur mittelst der Inangriffnahme des

Willens erfolgen kann; so dafs beide Attribute des Absoluten das Grundwesen des Schönen konstituieren; das ästhetische Verhalten besteht im Apperzipieren des schönen Scheins, in dem die Idee implicite enthalten ist. Ohne das Scheinen der Idee wäre das Schöne eine leere Hülse, ja gäbe es überhaupt kein Schönes. Der schöne Schein wird von den Materialien des Objekts abgelöst; der schöne Augenschein z. B. von den Materialien der Leinwand, dem Chemismus der Farben etc., der schöne Ohrenschein vom Holzmechanismus der Violine, den Darmsaiten, den Muskelbewegungen, der den Bogen führenden Hand. (Ästh. T. II, S. 12 ff.) Das Axiom vom Durchscheinen der Idee im apperzipierten des ästhetischen Scheins fafst zwei Momente in sich, die Hartmanns erkenntnistheoretischen Standpunkt des konkreten Idealismus kennzeichnen. Das eine Moment liegt im Akt der Sinnesperzeption, die das Konkrete, und das zweite Moment liegt in der rein innern Thätigkeit, die das Ideale erfafst. Die Idee, der als solchen »das Prädikat der Schönheit versagt ist und nur dem Scheinen der Idee zugeschrieben wird« (ibid. S. 464), offenbart sich direkt im Naturschönen und indirekt durch den Geist des schaffenden Künstlers im Kunstschönen. Denn der in der Natur wirkende unbewufste Geist und der den Künstler im feux sacré insperierende Geist ist einer und derselbe, hier nur durch den Gehirnmechanismus hindurchgegangen. Zu der aus dem Unbewufsten — also aus der Einigung mit dem Absoluten — auftauchenden Konzeption tritt erst hinterher die Vernunft kritisierend und theoretisierend hinzu. In der realen ästhetischen Lust wird gefühlsmäfsig »die Homogenität und Konformität« zwischen der Veranlagung des Subjekts und der logischen und mikroskopischen Natur des ästhetischen Objekts erfafst. Durch das tiefbegeisterte Erfülltsein vom Schönen dämmert im Bewufstsein traumhaft die Vorstellung einer Einheit im Absoluten auf. Das Schöne hat daher im Weltprozefs den teleologischen Zweck, durch das beseligende Mahngefühl der Zusammengehörigkeit, die Sehnsucht nach Erlösung aus der Individualitätsschranke zu erwecken, und in weiterer Folge das Sehnsuchtsgefühl nach Erlösung der gesamten Schöpfung aus dem leidgepeinigten Dasein zu generalisieren. Das Schöne nimmt also in Hartmanns evolutionistischer Weltlehre die Stelle eines Mittelzwecks ein. Man müfste »eine Bewährung« der evolutionistischen und teleologischen Weltanschauung darin erkennen, »dafs sie allein dem von jedem feinern und tiefern Gefühl zugestandenen unermefslich hohen Wert des Schönen erklärend gerecht zu werden vermag.« (ibid. S. 491.)

Auch in Hartmanns System ist, wie in verschiedenen anderen

(so in Herbarts) die Ethik die theoretische Schwester der Ästhetik. Sie ist in ihrem Wesensgrund ebenfalls Partialteil der Idee, sie kann sich ebenfalls nur durch den Willen manifestieren — speziell durch den mikrokosmisch gewendeten psychischen Willen — und ist ebenfalls Vehikel der teleologischen Weltordnung. »Die Sittlichkeit ist nur eine der farbigen Strahlen, in welche die transcendentale Idee sich bei Brechung durch das phänomenale innerliche Dasein spaltet.« (ibid. S. 451.) Obgleich aber die Sittlichkeit wie die Ästhetik »Tochter Jovis« ist, d. h. obgleich sie auch von der transcendentalen Idee abstammt, vollzieht sie ihre Mission durchweg in der immanenten Welt, während das Schöne durch seine begeisternde Erhebung auf den transcendentalen Zusammenhang hinweist. Eigentlich ist die Sittlichkeit nicht blofs Vehikel der teleologischen Ordnung, sondern sie ist mit dieser identisch; Sittlichkeit und Teleologie sind homologe Begriffe. Beides bedeutet dasselbe von zwei Seiten aus, von der Seite des äufsern Geschehens und des innern Handelns aus. »Wie bei der Verwirklichung in der Naturerscheinung die teleologische Ordnung sichergestellt ist, so verbürgt von seiten der psychischen Kräfte aus, die ins Bewufstsein getretene und zum Gesetz erhobene sittliche Weltordnung das teleologisch veranlagte Resultat.« (Phän. d. sittl. Bewufsts. S. 733.) Von seiten der psychischen Kräfte liegt die Bewährung der sittlichen Anschauung darin, dafs ein geklärtes Urteil den Willen logisch leite. Logisch handeln ist sittlich handeln, und nach aufsen bezogen ist dies Übereinstimmung mit dem teleologischen Weltgesetz. »Das unlogische und verkehrte Wollen ist unethisch, weil es ein teleologisches Mifsverhältnis von Individuum und Universum, von Partialidee und Universalidee ist.« (Ästh. Teil II, S. 254.) Dafs die Partialidee nicht autonom ist, sondern dafs sie sich unter Universalidee unterzuordnen habe, besagt schon, dafs das Individuum nicht Selbstzweck und dafs der Egoismus daher zu überwinden ist. Das Postulat der teleologischen Weltordnung erheischt, dafs der Blick sich über das Geschick des Einzelnen und seinem Anspruch auf Gerechtigkeit, zum unermefslich grofsen Strom erhebt. Für den über der Unendlichkeit waltenden absoluten Geist lösen sich die milbenartig verschwindenden Einzelexistenzen im Gang des Ganzen auf und diesen beherrscht das Urgesetz der Kausalität, das der Teleologie dienstbar ist. Im Fortgange des gewaltigen Ganzen hat alles, auch das Böse und Ungerechte, seinen Zweck, auch diese lösen sich als dienende Momente in der objektiven Bewegung auf. Aus dem Spiel der kausalen Gesetze geht die teleologische Ordnung hervor. Ihre letzten und höchsten Ziele werden aber durch das bewufste Sublimat

des ethischen Verhaltens gefördert, das im Aufgeben untergeordneter individueller Interessen für höhere generelle besteht. Je weniger man individuell ist, je mehr man sich vom Anspruch los macht, Selbstzweck zu sein, und je mehr man sich als Mittel ansieht, desto höher steht man. Wie schon aus dem Vorangegangenen ersichtlich, hat in Hartmanns System die Bändigung des Egoismus einen noch weit höhern, weit mächtigeren Zweck, als den immanenten sozialen Altruismus zu fördern, der nur eine inferierte Station in dem das ganze Universum umspannenden und dem gewaltigen Ziele der Allerlösung zustrebenden Evolutionismus ist, dieser soll — wie schon im früheren bemerkt — durch die wachsende Herrschaft des Geistes über den Willen, d. h. über die Naturkraft, zur Erlösung führen.

So erwachsen denn die Nebendisziplinen mit strenger Kausalität aus den Gesetzen des Grundbaus. Man möchte diesen als einen begrifflichen und discursiven Dom bezeichnen, zu dem sich die abzweigenden Disziplinen, mit der Feinheit und Konsistenz der Betrachtungen in denselben, wie die gotischen Türme mit ihrem lapidaren Spitzengewebe verhalten.

Einige Bemerkungen zu Hiltys „Glück“[1]

Von

F. Hollkamm-Glindenberg

Dafs die göttliche Vorsehung jeder Zeitepoche die Männer oder — modern geredet — die Bücher giebt, deren sie bedarf, diese tröstliche Überzeugung findet ihre Bestätigung durch das oben genannte Buch. Was könnte wohl unserer gärenden Zeit, in der einigen im Überflusse Schwelgenden Tausende von Bettelarmen, wenigen Mächtigen zahlreiche Unfreie und Gedrückte gegenüberstehen, unserer Zeit, in der die zufriedene, sittlich tüchtige Schicht des Mittelstandes stetig zusammenschmilzt, unserer Zeit, in der sich weder die Reichen und Mächtigen noch die Armen und Gedrückten wahrhaft glücklich fühlen, was könnte ihr wohl notwendiger sein als ein Buch, das auf eindringlichste und liebenswürdigste Weise den Weg zu wahrem Glücke zeigt! Und ein solches Buch ist Hiltys »Glück«.

Ob freilich die Antwort, die das Buch auf die Fragen: Worin

[1]) Glück. Von Prof. Dr. C. Hilty, I. Teil 30.—34. Tausend; II. Teil 21. bis 25. Tausend. Frauenfeld bei Huber und Leipzig bei Hinrichs. Preis à Teil geh. 3 M, geb. 4 M. Ferner: Lesen und Reden von Hilty. 1,40 M.

besteht das Glück? und auf welchem Wege ist es zu finden? seinen Lesern giebt, jeden derselben befriedigen wird, möchte zu bezweifeln sein. Das Glück besteht nach Hilty weder im müfsigen Lebensgenusse noch im Streben nach Reichtum, Macht und Ehre. Am wenigsten im Genufs, denn »entweder unedler Natur oder im Innersten beunruhigt ist heute jeder, der im Genufs dieser Lebensgüter an die Millionen menschlicher Geschöpfe denkt, die täglich neben ihm verkommen.« (I. Teil S. 182/83.) Aber auch auf den Wegen »der Pflichterfüllung, der Tugend, des guten Gewissens, der Arbeit, der öffentlichen Wirksamkeit, des Patriotismus, der guten Werke, der kirchlichen Denkungsart« kann »das Glück leicht verfehlt oder doch nicht in dem erwarteten Mafsstabe gefunden werden.« (S. 189/90.) Wahres Glück wird nur gefunden in dem Glauben an den »Bestand einer sittlichen Weltordnung und in der Arbeit in derselben.« (S. 201.) Hat sich der Mensch mit Gottes Hilfe dazu aufgeschwungen, so ist er glücklich. Denn »im Innersten des Herzens befindet sich fortan ein fester Punkt und eine beständige Ruhe und Zuversicht, die auch in äufseren Stürmen stets mehr oder weniger und in immer zunehmendem Grade bestehen bleibt.« (I. Teil S. 200.) Das ist der Weg, den uns das Christentum weist. Wir gelangen auf ihn nicht durch Vernunftgründe, sondern durch den Entschlufs, ihn zu versuchen, (S. 96), durch eine mehr oder minder gewaltsame Wendung des Willens zu Gott hin. (S. 78 u. a. a. O.) Auf diesem Wege finden wir nicht nur Seelenruhe, wie der Stoiker, sondern es beseelt uns »ein grofses aktives Glücksgefühl, das allein in der Teilnahme an einem grofsen Werke gefunden wird, neben dem alle zweifellos vorhandenen Leiden der Welt als etwas Unbedeutendes erscheinen.« (S. 44.)

Schon aus diesen wenigen Proben wird man die Überzeugung von der hohen und weitreichenden Bedeutung des Buches gewonnen haben. Sie besteht zunächst darin, dafs Hilty jedem einzelnen seiner Leser ernstliche Bufse predigt. Wer das heutzutage thun will, der mufs sich dabei wohl hüten, die zwar deutliche aber doch recht grobe Sprache der Propheten, Apostel oder auch die unseres Reformators Luther anzuwenden. Thut er das dennoch, so wird er von unserer gesitteten Zeit zwar nicht mehr gesteinigt, gekreuzigt oder verbrannt, dafür aber winken ihm Beleidigungsklagen, Disziplinaruntersuchung und Amtsentsetzung. Wer dem entgehen will, mufs es, wie Hilty, verstehen, in liebenswürdiger Form bittere Wahrheiten zu sagen. Solche Wahrheiten bekommen denn auch die »Damen«, die »Künstler«, die »Frommen«, die »Streber« etc. in reichem Mafse zu hören. Am

strengsten verfährt er mit den »Arbeitslosen« der »sogenannten oberen Stände.« Es wird von ihnen behauptet, sie seien die wahren Unglücklichen in dieser Welt, weil sie »durch falsche Erziehung, Vorurteil und die allmächtige Sitte, die in gewissen Kreisen die eigentliche Arbeit ausschliefst,« zu dem gröfsten Unglück, einem Leben ohne Arbeit, verurteilt wären. »Wir sehen sie,« sagt HILTY im Hinblick auf seine Heimat, die Schweiz, »wir sehen sie jedes Jahr ihre innere Öde und Langweile auch in unsere Berge und ihre Kurorte tragen, — — — um sich von ihrer Krankheit, dem Müfsiggange zu erholen. Nächstens werden die Spitäler, zu denen sie bereits unsere schönsten Thäler gemacht haben, das ganze Jahr für diese unruhige Menge offen sein, die Ruhe überall sucht und sie nirgends findet, — — — weil sie sie nicht in der Arbeit sucht.« (S. 6/7.) Selbst den Staatsmännern, vornehmlich denen, die im Sinne Macchiavellis regieren möchten, wird manche Wahrheit gesagt, wobei sich HILTY allerdings einer vorsichtigen an Tacitus erinnernden Ausdrucksweise befleifsigt. Er führt (S. 197) aus, dafs bei der Ansicht, die Welt werde entweder vom Zufall oder von einem unerbittlichen Naturgesetze oder von menschlicher Gewalt und List regiert, im Verkehr der Völker ein beständiger Krieg die notwendige Folge sein müsse. Dann gelte als Lehrbuch der Politik nur noch »Der Fürst« von Macchiavelli, und die einzig mögliche Erlösung daraus läge in einem, durch eiserne Gewalt beherrschten Weltstaat, der, weil er alle Völker umfasse, den Krieg unter ihnen unmöglich mache. In einer Anmerkung (S. 198) fügt er dann hinzu: »Ohne Zweifel giebt es dermalen Leute an hohen Orten, denen diese letzte Ausgestaltung alles Staats- und Völkerrechts auch gegenwärtig wieder vorschwebt; wir hoffen aber, »der Herr lache ihrer« und wisse den schwer belasteten Völkern auf andere Weise Rettung zu verschaffen.« Man sieht, Herr Prof. HILTY hat seinen Tacitus nicht umsonst gelesen.

Der liebenswürdige Bufsprediger aber ist ein noch liebenswürdigerer Trostprediger. Mit den ehrwürdigen Worten des Stoikers EPIKTET lehrt er im 2. Vortrage, wie man die unvermeidlichen Übel dieses Lebens mit Gelassenheit zu ertragen sich üben müsse. Seine vortreffliche Übersetzung des alten Philosophen begleitet er mit einer Reihe lichtvoller Anmerkungen, in denen er nicht nur die heidnische Weisheit erläutert, einschränkt oder weiter ausführt, sondern ihr vor allen Dingen die göttliche Weisheit des Christentums vergleichend an die Seite stellt. So speist er die Leser nicht nur ab mit dem leidigen Troste: »Ertrage und entsage«, sondern er bietet ihnen auch wirklichen Trost. Welchem redlichen Manne, der um seiner unerschrockenen

Wahrheitsliebe willen von Feinden verfolgt wird, möchte es nicht tröstlich sein zu erfahren, dafs »Feind des Menschen nur der ist, der ihm Schaden zufügt« und »dafs die Feinde im gewöhnlichen Sinne dem Menschen meist sehr nützlich und sogar unentbehrlich« sind. (S. 35.) Wie vermag es den durch tiefes Leiden Gebeugten zu erheben, wenn er liest, dafs »Unglück notwendig zum menschlichen Leben« oder, paradox geredet, »zum menschlichen Glücke« gehöre, indem es den Menschen zwar anfangs bedrücke, dann aber dadurch, dafs es ihn zugleich strafe, läutere, stärke und zum Mitgefühl erwecke, zu seiner inneren Erhebung und Vervollkommnung beitrage (S. 206—207.) Wie trostvoll wird es dem durch äufseren Zwang Vergewaltigten sein, den Weg zu wahrer Freiheit kennen zu lernen, (S. 46) und dem über mangelnde Erfolge Traurigen, von den scheinbaren Mifserfolgen so vieler grofser Männer zu hören (S. 102—104). Und hinter solchen Ausführungen stehen dann immer die erhabenen Gedanken des Christentums von dem Segen des Leidens. Dem fleifsigen Bibelleser werden allerdings viele der ausgesprochenen Gedanken alte Bekannte sein. Aber in unserer Zeit, die dem Christentum im Grunde ziemlich fern steht und die, wie Hilty (S. 41/42) darlegt, entweder in blofser Gedankenlosigkeit dahinlebt oder dem Pessimismus verfällt, oder wie der Buddhismus passiv auf ein sicher kommendes Ende hofft, oder endlich in stoischer Gelassenheit die Leiden des Lebens zu verachten sucht, in solcher Zeit ist es sicher ein Verdienst, wenn das alte Gold des Christentums, das nur wenige noch zu schätzen wissen, in neue Münzen geprägt und zu seinem vollen Werte wieder in Kurs gesetzt wird.

Eine weitere hohe Bedeutung gewinnt das Buch dadurch, dafs es schwere Schäden auf politischem, sozialem, kirchlichem und pädagogischem Gebiete in ebenso freimütiger als kluger Weise aufdeckt und den Weg zur Besserung zeigt. Als Schweizer ist Hilty natürlich überzeugter Demokrat und Republikaner, ohne jedoch blind zu sein gegen die Mängel republikanischer Verfassungen (S. 69). Das Christentum ist ihm nichts Aristokratisches, sondern »die eigentliche philosophische Grundlage der absoluten Demokratie« (S. 96), und viele seiner Lehren, insbesondere Lukas 16 sind den Ordnungen »unseres modernen Polizeistaates« sehr gefährlich (S. 140). Karl I. ist ihm »ein falscher Verräter« und O. Cromwell der »heldenhafteste Mann der neueren Geschichte« (S. 103). Doch auch wenn wir einzelne dieser Ansichten nicht oder nicht völlig zu teilen vermögen, so weht uns doch der freiheitliche und dabei reine fromme Geist des Buches an, wie frische Luft der Schweizer Berge. Ähnlich ist es auf sozialem Gebiete. Hier

spricht Hilty eine Reihe ebenso wahrer als kühner Worte, die jene wohl beherzigen sollten, welche vor dem Wachstum der sozialen Revolutionspartei bangend und ratlos dastehen. Ein erheblicher Teil des Sozialismus stammt nach ihm daher, dafs viele Leute die üble Gewohnheit haben, sich oder andere unnötig zu bemühen und zu plagen. Das dürfe man auch bei den Allergeringsten nicht thun. Und doch liefsen sich in diesem Punkte sogar sehr gebildete Menschen manches zu Schulden kommen, was tiefer empfunden werde, als sie es glaubten. (S. 132). Daher rät er an mehreren Stellen (S. 39, 126, 131) zu freundlichem Umgange mit den niedriger Stehenden, mit dem Volke überhaupt. Solch ein Umgang sei dem geistigen Leben förderlicher als kastenartige Isolierung auf eine besondere, sogenannte Gesellschaft. Die unteren Klassen seien viel interessanter als die oberen und man sei nicht in Gefahr, seine entgegenkommende Liebe gemifsdeutet zu sehen, wie bei den Vornehmen, Reichen und — »Damen.« Nur in der Liebe dürfe man sich über andere Menschen erheben. Sie gebe eine bedeutende und berechtigte Superiorität über die, welche nicht lieben können, und sei die allein von Gott gutgeheifsene Aristokratie. (S. 127.) Von den Besitzenden verlangt Hilty entsprechend der christlichen Ansicht, dafs sie Herren und nicht Sklaven ihres Besitzes sein sollen. Eine Entäufserung des Privatbesitzes sei nicht von ihnen zu fordern; wohl aber sollten sie versuchen ihn im allgemeinen Interesse zu verwalten. Der richtige, mit dem Christentum übereinstimmende Sozialismus sei der ideelle, freiwillig gewollte Gemeinbesitz.[1]) (S. 184.) Der gewöhnliche Sozialismus aber streife mit grober Hand die ganze Blüte dieser sittlichen Gesinnung hinweg und wolle gewaltsam erzwingen, was nur als Frucht solcher Gesinnung Besitzenden wie Nichtbesitzenden Hilfe bringen könne. Trotzdem glaubt auch Hilty nicht an eine friedliche Lösung der sozialen Frage. »Wie die Sachen heute stehen«, meint er (S. 19) »erscheint die Erwartung gerechtfertigt, dafs eine soziale Revolution am Ende des Jahrhunderts auch wieder die dermaligen Arbeitenden zur herrschenden Klasse machen werde, sowie diejenige zu Anfang desselben den thätigen Bürger über den müfsigen Adligen und Geistlichen emporgehoben hat. Wo immer dieser Bürger seither ein Müfsiggänger geworden ist, der — — — von der Arbeit anderer leben

[1]) Diejenigen unter den Lesern, die sich dafür interessieren zu erfahren, wie man gegenwärtig diesen Gedanken zu verwirklichen sucht, möchten wir auf die »Vegetarische Obstbaukolonie Eden. E. G. m. beschr. Haftpflicht, Oranienburg bei Berlin« aufmerksam machen. Ihre Werbeschrift wird gegen 20 Pf. Briefmarken jedermann übersandt.

will, wird er ebenfalls verschwinden müssen. Die Zukunft gehört und die Herrschaft gebührt zu allen Zeiten der Arbeit.« (S. 20.)

Entsprechend solchen Ansichten fordert Hilty auf pädagogischem Gebiete, dafs die Kunst der Erziehung dahin streben solle, in dem Zögling einerseits Lust und Geschick zur Arbeit hervorzubringen und ihn andererseits zu veranlassen, seinen Willen rechtzeitig in den Dienst irgend einer grofsen Sache zu stellen. (S. 19.) Dafs diese grofse Sache in der Förderung des Reiches Gottes auf Erden besteht, geht aus dem ganzen Buche hervor. Alle jene einzelnen Ziele, die der Verfasser auf S. 12 nennt, stehen ja mit jenem grofsen Ziele Christi in engstem Zusammenhange. Damit aber die Jugend zur Arbeit im Dienste »der sittlichen Weltordnung« erzogen werden könne, ist nach Hilty eine gründliche Umgestaltung des landläufigen Religionsunterrichts nötig. Auch er scheint, wie so viele andere die Mängel desselben am eigenen Gemüte erfahren zu haben. Gesteht er doch selbst zu, (S. 88) an der »Schulreligion« aus der Churer Kantonsschule her eine unauslöschliche Erinnerung zu besitzen und seine ganze moralische Erhebung den damaligen ausgezeichneten Vertretern der klassischen Bildung zu verdanken. Offenbar sei die religiöse Belehrung äufserst wenig fruchtbar. Das, was man Religion nenne, könne man gar nicht wirklich lehren, sondern höchstens bei den Menschen eine Art Disposition dafür erzeugen und durch Belehrung unterhalten. (S. 143.) »Die Überfütterung schon der ganz kleinen Kinder mit Religionslehren« hält er für einen pädagogischen Mifsgriff. (S. 117.) Christi Wort Mark. 10, 14 werde mifsverstanden. Christus habe die Kindlein wohl geherzt und gesegnet, aber wir läsen nicht das geringste von einer Ansprache oder Belehrung an sie. »Kinder«, fährt er fort, »brauchen viel Liebe und Beispiel und sehr wenig Religionslehren. Meistens aber steht die Fülle der letzteren im umgekehrten Verhältnis zur Fülle der ersten beiden, und wenn die Zeit kommt, in der die Kinder die Religion selbständig brauchen könnten, so ist dieses Mittel oft schon gänzlich abgenutzt. Fast alle bedeutenden Verächter der Religion haben diese Lebensgeschichte.« (S. 117.) Möchten sich doch diese treffenden Worte recht vielen »Geistlichen und Schulinspektoren« unauslöschlich einprägen!

In den Aussprüchen Hiltys über Religion und Kirchentum liegt wohl auch ohne Zweifel die Hauptbedeutung des Buches. Ohne Scheu spricht er es aus, dafs die heutige Kirche nur darum so wenig Einflufs besitze, weil alle Agitation das fehlende oder kraftlos gewordene Salz nicht ersetzen könne. (S. 143.) Trefflich schildert er (S. 195) das moderne Pharisäertum, das den Glauben für eine Über-

zeugung von der Wahrheit gewisser Lehrsätze halte, die dann zu angenehmen Betrachtungen führe. Um ihm entgegen zu arbeiten solle man das Wort »Glauben« überhaupt durch »Vertrauen« ersetzen. Mit heiligem Ernste verlangt er, dafs alle, die einer besseren Einsicht fähig seien, auch schuldig wären, die christliche Religion von der Halbheit befreien zu helfen, an der sie kränkele, und sich nicht mit kirchlichen Formen und Formeln zufrieden zu geben, die noch Niemanden glücklich gemacht hätten und womit man dem Volke, das sie nicht verstehe, Steine statt Brot biete. (S. 195/96.) Keinen Augenblick aber zweifelt er an dem Siege des Christentums. Es ist ihm ein Beweis von der unerschütterlichen und ungeheueren Lebenskraft desselben, »dafs es immer wieder mit seiner goldnen Klarheit und herzerquickenden Kraft durch den dichten Nebel von allmählich sich ansammelnden menschlichen Lehrmeinungen, überflüssigen Erklärungen, ungesunden Vermutungen und durch die darauf basierte Menschenknechtschaft jeder Art hindurchbricht.« (S. 236/37.) Wenn nun Hilty in seinem Buche uns den Kern des Christentums in treffenden Worten zeigt, wenn er uns überzeugt, dafs nur in ihm das »Glück« zu finden ist, wenn er uns den Weg zu ihm weist und uns Lust macht, ihn zu wandeln, so fördert er durch sein Buch in hohem Mafse die Erreichung des Zieles, dem unsere Zeit entgegenstrebt. Wir glauben dieses Ziel darin zu finden, dafs die, durch die französische Revolution erschütterten oder aufgelösten sozialen Gemeinschaften des Mittelalters als da sind die christliche Familie, die »freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate« auf der Grundlage christlicher Freiheit neu erbaut werden müssen. Dazu aber ist es notwendig, dafs uns das Wesentliche des Christentums, wie Hilty es seinen Lesern zeigt, einmal recht klar vor die Seele gestellt werde.

Einem Buche wie Hiltys Glück gegenüber beschleicht den Beurteiler allerdings ein gewisses Zagen, wenn er auf das eingehen soll, was er als Schwächen desselben erkannt zu haben glaubt. Dahin möchten am wenigsten die nicht seltenen Wiederholungen einzelner Gedanken zu rechnen sein. Sie sind bei einer Sammlung von Aufsätzen und Vorträgen, wie das Buch sie darstellt, schwer zu vermeiden. Auch gereichen sie ihm eher zum Vorteil, da durch sie wichtige Wahrheiten und Fragen von verschiedenen Seiten beleuchtet und dadurch dem Leser um so fester eingeprägt werden. Befremdlich dagegen erscheint die Stellung, die Hilty zur Philosophie, insbesondere zur neueren Philosophie einnimmt. Zwar ist es nach ihm. »nicht zu verkennen, dafs einige Beschäftigung mit Philosophie zur

Bildung gehört,« (S. 224) aber »sehr wenige Leute haben« seiner Meinung nach »aus den Dialogen PLATOS, aus der Ethik SPINOZAS, der Phänomenologie des Geistes von HEGEL oder aus der Welt als Wille und Vorstellung SCHOPENHAUERS eine erhöhte Klarheit ihrer eigenen Gedanken davongetragen.« »Die Philosophie aller Zeiten« fährt er fort, »antwortet dem Fragenden gar nicht auf das, was er von ihr erfahren will, sondern überschüttet ihn statt dessen mit einer Fülle von Definitionen von denen er die gröfsere Hälfte nicht versteht und die kleinere zu nichts Rechtem brauchen kann.« (S. 219.) Da nun der Mensch Licht sucht über seinen Lebenszweck, seine Vergangenheit und seine Zukunft um seiner selbst, nicht um der Existenz einer Wissenschaft willen, so ist er berechtigt, jede Wissenschaft gering zu schätzen, welche diesen Zweck die menschlichen Lebensverhältnisse aufzuklären und zu verbessern, dauernd nicht erfüllt.« (S. 218.) Es sei aber öfter von PLATO bis SCHOPENHAUER, wesentliches Geschäft der Philosophie gewesen, »den Hunger der Seele nach Wahrheit und Aufschlufs über die höchsten Fragen des Daseins blofs mit leeren und deshalb dunkeln Worten abzuspeisen.« Solchen und ähnlichen Ausführungen, die den ganzen letzten Vortrag durchziehen, möchte der Schreiber dieser Zeilen nur ein Bekenntnis und eine bescheidene Frage entgegenstellen. Er verdankt der Beschäftigung mit der Philosophie HERBARTS die schönsten Stunden seines Lebens. Sie hat ihn der religiösen Gleichgiltigkeit entrissen, ihn an die Schwelle des Christentums geführt, ihm damit über seinen Lebenszweck und über manche verworrene Lebensverhältnisse Licht verschafft, kurz seine Gesinnung von Grund aus verändert. Er kann auch bezeugen, dafs es nicht ihm allein so gegangen ist. Warum nennt nun HILTY im ganzen ersten Teile HERBART nicht ein einziges Mal? Daran, dafs er ihn kennt, ist doch wohl nicht zu zweifeln! Das meiste von dem aber, was HILTY von der Philosophie sagt, gilt wohl von den angeführten Vertretern der idealistischen Philosophie, nicht aber von der realistischen Philosophie HERBARTS. Sie speist uns nicht mit dunkeln Worten ab, sondern geht überall von praktischen Gesichtspunkten aus, baut sich auf dem festen Boden des Gegebenen auf und führt daher auch zu greifbaren Ergebnissen. Was HILTY über SCHELLING, HEGEL, und ihre Gesinnungsgenossen sagt und dann auf Philosophie überhaupt ausdehnt, das findet man, natürlich ohne diese Verallgemeinerung, vielfach auch in HERBARTS Werken selbst gesagt. Wie schön hätten ferner durch Hinweise auf HERBARTS Psychologie die Ausführungen über Epiktet ergänzt werden können. Denn was der antike Stoiker nur fordert, nämlich Herr seiner Gefühle und Willensentschlüsse zu

werden, das lehrt uns HERBART erfüllen, indem er uns überzeugt, dafs beides im Vorstellungskreise wurzelt und sich durch Beeinflussung desselben in vielen Fällen bestimmen läfst. Wir brauchen uns dann nur noch in der Anwendung von HERBRATS Lehren zu üben und werden so allmählich »unseres Glückes Schmied.« Warum sagt HILTY davon seinen Lesern nichts? Warum weist er sie nur auf KANT (S. 95 und 223) und nicht auch auf dessen Nachfolger und Vollender hin?

Auch HILTYS Stellung zur theologischen Wissenschaft scheint ein wenig einseitig zu sein. Es sei, sagt er (S. 226) längst der Zweifel geäufsert worden, ob es überhaupt eine wissenschaftliche Theologie im Wortsinne geben könne. Christus z. B. sei nicht der Ansicht, dafs es eine solche gebe, und die theologischen Spekulationen datierten nicht auf ihn, sondern auf Paulus zurück, der viel zu viel jüdischen Scharfsinn an die Begründung des Christentums verwandt habe. Diese Stellung zur Theologie ist begreiflich. Ein Religionsunterricht, der keine Religion, sondern nur eine schlecht popularisierte Theologie bietet, der die Schüler langweilt, indem er ihnen theologische Begriffe und Definitionen einprägt, für die sie noch kein Verständnis haben und durch das aus seinem lebendigen Zusammenhange gerissene »Beweismaterial« von Sprüchen auch nicht bekommen können,[1]) ein solcher Unterricht mufs einen tiefen Widerwillen gegen alles erzeugen, was Theologie heifst. Aber darum bleibt es dennoch notwendig, die religiösen Begriffe ihrer Unbestimmtheit zu entkleiden und sie mit wissenschaftlicher Schärfe zu bestimmen. Das mufs unbedingt geschehen, damit unnützer Streit um schwankende Begriffe vermieden werde und der religiöse Gedankenvorrat ganzer Jahrhunderte in konzentrierter Form der Nachwelt überliefert werden könne. Darum folgte einem Christus ein Paulus, darum stand neben Luther ein Melanchthon. Das würde auch Niemand bestreiten, wenn nur die theologische Wissenschaft ihre Arbeit immer in rechter Weise vollzogen hätte und sich des menschlichen Ursprungs und der nur bedingten Giltigkeit ihrer Ergebnisse stets bewufst geblieben wäre. Wie leicht übrigens die ungenaue Fassung eines Begriffs zu schiefen Urteilen führt, zeigt HILTY selbst. »Es giebt« sagt er (S. 114) »nichts Unwahreres und Trostloseres als die vielbewunderte Maxime LESSINGS, wonach ein ewiges Streben nach Wahrheit dem Besitz derselben vorzuziehen sein soll. Es wäre ebenso vernünftig zu behaupten, ein ewiges Dürsten oder ein ewiges Frieren sei wohlthätiger als das

[1]) Man denke nur an die weitverbreiteten Katechismuswerke von CRÜGER.

Finden der erfrischenden Quelle oder der alles belebende Sonnenstrahl.« Hilty hat hier durchaus recht, wenn man bei dem Worte Wahrheit an die mehr subjektive sittlich-religiöse Wahrheit denkt. Lessing aber hat Recht, wenn man unter Wahrheit die objektive Wahrheit versteht, die jeder Wissenschaft als Ideal vorschwebt. Hier ist ein Ende nicht abzusehen und Irrtum nie ausgeschlossen, ebensowenig aber ein teilweises, den Sucher beglückendes Finden.[1])

Zu Vortrag V: »Die Kinder dieser Welt sind klüger als die Kinder des Lichts« möchte vielleicht die Bemerkung nicht überflüssig sein, dafs dieser Spruch nur in engster Verbindung mit Christi Rat: Seid klug wie die Schlangen! recht verstanden werden kann. Hilty zeigt uns mehr, dafs die unlautere Klugheit der Weltkinder, die man besser Schlauheit nennen sollte, etwas Thörichtes ist, und neben dem Lichte, d. h. neben Lauterkeit und Wahrheit nicht bestehen kann. Aber es wäre vielleicht nicht unangebracht gewesen, auch die andere Seite der Frage hervorzuheben, dafs jenes vorsichtige Erwägen und umsichtige Berechnen aller bei einem Unternehmen in Betracht kommenden Momente, wodurch so oft der Erfolg allein erst gesichert wird, leider so vielen Christen fehlt. Der Heiland hat es offenbar bei seinen Jüngern schmerzlich vermifst und ihnen in diesem Sinne die Klugheit der Weltkinder, soweit sie sich mit strengster Redlichkeit verträgt, als etwas ernstlich zu Erstrebendes hingestellt. Diese Seite der Sache tritt unserer Ansicht nach etwas zu sehr in den Hintergrund. Noch einige Kleinigkeiten möchten zu erwähnen sein. Hilty bedauert es (S. 237) dafs wir die frohe Botschaft des Christentums nicht direkt aus israelitischem Geiste heraus empfangen haben, sondern erst durch das spitzfindige Litteratenvolk der Griechen. Sie würde, meint er, im ersteren Falle noch tiefere Wurzeln bei uns gefafst haben. Allein hier möchte ihm zunächst der Satz Epiktets (S. 40 Nr. 8) in christlichem Sinne modifiziert entgegen zu halten sein. Wie der Erzieher des Menschengeschlechts die Schicksale desselben im Laufe der Geschichte gelenkt hat, so war es gut und wir haben seinen Ratschlufs schweigend zu verehren und aus der historischen Entwicklung zu lernen. So verlangt es der »Glaube an die sittliche Weltordnung«. Offenbar waren für die wissenschaftliche Ausgestaltung des Christentums die scharfsinnigen Griechen mit ihrer

---

[1]) Mit dem Zusatze »mich immer und ewig zu irren« meint Lessing doch wohl nur dafs neben dem beglückenden Suchen und Finden der Wahrheit sich auch der Irrtum immer wieder einstellen werde, nicht aber, dafs nur Irrtum der Lohn des redlichen Wahrheitssuchers sein solle.

vorzüglich ausgebildeten Sprache gerade die geeignetsten Leute. Endlich wird Hilty einem Mitgliede des evangelischen Bundes die Bemerkung nicht verargen, dafs die von ihm S. 130 gerühmte Freundlichkeit der katholischen Schwestern nicht selten Proselytenmacherei zur Wurzel hat, womit natürlich keineswegs behauptet werden soll, dafs sich die protestantischen Diakonissinnen nicht der Liebenswürdigkeit zu befleifsigen hätten. Die Würdigung der kulturhistorischen Bedeutung des Protestantismus als des Christentums der religiösen Mündigkeit gegenüber der religiösen Unmündigkeit des Katholizismus tritt überhaupt bei Hilty etwas zu sehr in den Hintergrund.

Zum Schlusse noch einige kleine Wünsche. Könnte nicht für diejenigen Leser, die fremder Sprachen nicht mächtig sind, eine Übersetzung der fremdsprachlichen Citate beigefügt werden? Es würde das der Verbreitung des Buches gewifs förderlich sein. Auch wären gewifs genaue Angaben über die erwähnten Bücher — neueste und beste Ausgabe, Verlagsbuchhandlung, Preis etc. — allen denen erwünscht, die Hiltys Rat über das Studium der Quellen (S. 164) befolgen möchten. Endlich könnten vielleicht die wichtigeren Bibelstellen nicht blofs angeführt, sondern auch ausgedruckt werden, um auch auf die Leser zu wirken, die zu einem Nachschlagen in der Bibel selbst wenig Neigung haben.

Dafs ein Buch wie Hiltys »Glück« bereits in Tausenden von Exemplaren verbreitet ist, ist hocherfreulich. Es ist kein Buch für die breiten Massen des Volkes; vielmehr wendet es sich in erster Linie an die Gebildeten der deutschen Nation. Aber es verdient in Hunderttausenden von Familien gelesen zu werden, weil es wie kein anderes zu trösten, zu erheben, zu erleuchten und zu erwärmen vermag. Möchten sich recht viele der Leser aus ihm neue Kraft zu unvermeidlichen Lebenskämpfen holen und durch die Lektüre desselben wieder aus jener Lebensquelle schöpfen lernen, aus der auch Hilty geschöpft hat: aus der Bibel und dem Christentum.

Das Würzburger Schuldrama

Von

C. Ziegler in Fechenheim

Es sind jetzt beinahe drei Jahre, da drang von Würzburg her die wundersame Kunde leise durch die Lande, dafs man dort einen durch seine hervorragenden litterarischen Leistungen in den weitesten Kreisen aufs beste bekannten, politisch und kirchlich rechts stehenden, ganz in seinem Berufe aufgehenden Volksschullehrer, dessen aufser-

dienstliches Verhalten in jeder Beziehung makellos ist, durch Vorenthaltung der Gehaltszulage gemafsregelt habe, weil er seine pädagogischen Überzeugungen nicht wie ein Kleidungsstück auf das Kommandowort der vorgesetzten Behörde ablegen wollte. Aber es war dem Fernerstehenden nicht möglich, sich ein klares Bild von den Vorgängen zu machen, bis im vergangenen Sommer, nachdem der Gemafsregelte auch bei den höhern Instanzen das gesuchte Recht nicht gefunden hatte, eine aktenmäfsige Darstellung des Falles,[1]) die zu widerlegen der erste Bürgermeister der Stadt Würzburg vergeblich sich bemühte,[2]) für jeden, der sehen will, überzeugend darlegte, ein wie eklatantes Unrecht dem Gemafsregelten widerfahren und dafs der Fall Zillig in der Schulgeschichte noch nicht seinesgleichen hat und darum für den gesamten Lehrerstand von prinzipieller Bedeutung ist.

Der Sachverhalt ist kurz folgender. Seit dem Jahre 1881 wirkt Peter Zillig als Volksschullehrer in Würzburg zur höchsten Zufriedenheit seiner Vorgesetzten. Und das ist wohl zu begreifen, denn er steht auf der Höhe pädagogischer Bildung. Nach Absolvierung der Lehrerbildungsanstalten hat sich Zillig unter dem Aufgebote seiner ganzen Kräfte die wissenschaftlichen Grundlagen seiner Berufsthätigkeit zu eigen gemacht, hat auf der Universität zu Leipzig zwei Jahre lang die Vorlesungen der hervorragendsten Gelehrten der pädagogischen Wissenschaften gehört, ist ebenso lange Mitglied des Zillerschen pädagogischen Seminars gewesen und hat von allen diesen Stellen die glänzendsten Zeugnisse aufzuweisen; dazu hat er durch seine litterarische Bethätigung von seiner selbständigen praktischen Anwendung gründlichen Studiums Zeugnis abgelegt. Ehrenvolle Berufungen in höhere Stellungen hat er ausgeschlagen, weil er seiner Heimat und der Volksschule treu bleiben will, und diese Treue fafst er so hoch auf, dafs er trotz des Anwachsens seiner Familie standhaft auf jeden Nebenerwerb verzichtet, weil seine Kraft der Schule gehört. Dieser Mann wird plötzlich im Herbste 1895 bei der Klassenvisitation, die sich nur auf Sprachunterricht und Rechnen erstreckt, in seinen Gesamtleistungen für zu leicht befunden und alsbald in disziplinarische Behandlung genommen. Es war nämlich ein neuer Schulrat ins Amt

[1]) SCHRÖDER, Die Rechtsunsicherheit der Volksschullehrer und der Schulbureaukratismus beleuchtet durch den Fall Zillig in Würzburg. Alfr. Hahn, 1,20 M.

[2]) Dr. v. STEIDLE, Die Wahrheit bezüglich des Falles Zillig in Würzburg. Würzburg, Andr. Göbel, 50 Pf. — SCHRÖDER, Hofrat Dr. Steidle und die Wahrheit im Fall Zillig in Würzburg. Leipzig, Alfr. Hahn. 80 Pf.

gekommen, ein Vertreter der Leitfadenpädagogik, der in seiner Antrittsrede es als seinen Grundsatz proklamiert hatte, Einheit in dem Organismus des Würzburger Schulkörpers zu schaffen, Einheit der Lehrmittel und Einheit der Methode, und in ihm und Zillig, der die Leitfäden perhorresziert und in der Veredlung der Persönlichkeit das Bildungsziel sieht, stiefsen zwei entgegengesetzte pädagogische Grundanschauungen auf einander. Weil dem Schulrate Klemmert der nötige Takt fehlte, war die Katastrophe unausbleiblich: »So geschah das Unglaubliche: Klemmert, der nicht im stande war, seinen ihn an wissenschaftlicher Berufsbildung weit überragenden Untergebenen durch geistige Mittel zu besiegen, wollte diesen Untergebenen in Dingen persönlicher Überzeugung mit den Mitteln mechanischer Macht zur unbedingten Unterwerfung bringen. Zillig wurde gemafsregelt.«

Zur schriftlichen Verantwortung aufgefordert, reicht Zillig eine ausführliche Rechtfertigungsschrift ein, die unter den Mitgliedern der Lokalschulkommission in Umlauf gesetzt, aber nicht von allen Herren gelesen wird, und wird dann in einer Sitzung derselben mit einem strengen Verweis mit Eintrag in die Qualifikationsliste gestraft. Zugleich verlangt man unter Androhung des Nichtaufrückens in die nächste Gehaltsstufe einfach die Ableugnung »der in der Rechtfertigungsschrift dargelegten, durch den Schulbefund konstatierten, einseitigen pädagogischen und methodischen Grundsätze eigener Überzeugung«, wobei man die eigene Überzeugung in bezeichnender Weise auf Gänsefüfschen laufen läfst. Zillig hatte als seine pädagogischen Grundsätze angeführt: »Das Kind soll vor allem erzogen werden. Das Ziel der Erziehung ist Christus. Das Lehren soll zur Erreichung dieses Zieles mithelfen.« Als seine methodischen Grundsätze hatte er angegeben: »Man mufs das Kind nehmen, wie es ist, von ihm ausgehen und mit ihm fortschreiten. Der Unterricht mufs auf das Leben und die Erfahrung und auf die eigene Geistesthätigkeit der Kinder gegründet werden. Er darf nicht beim Wissen stehen bleiben, sondern mufs das Gemüt zu erreichen und den Willen zu beeinflussen suchen. Er mufs der geistigen Zersplitterung entgegenarbeiten.« Da Zillig diese Grundsätze nicht verleugnen konnte, wurde ihm das Aufrücken in die höhere Gehaltsstufe nicht bewilligt. Sein Rekurs an die Bezirksregierung und an das Ministerium blieb ohne Erfolg. Zillig hatte die Worte, die er 1881 im »Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd.« schrieb, am eigenen Leibe erfahren: »Der pädagogische Dilettantismus ist die Verneinung der wissenschaftlichen Pädagogik, und im stande, seine Meinungen durch den Zwang zu unterstützen, ist er eine Gefährdung der Freiheit der Überzeugung. Männliche Geister geraten durch ihn

in Konflikte, unterwürfige Seelen erhalten Anlafs zur Verleugnung ihrer Grundsätze. Der Mangel an Charakter in unserer Zeit wird durch ihn mit verschuldet. Das pädagogische Leben, das überall auf der Regsamkeit eines persönlichen Interesses beruht, wird durch ihn in seinem Hauptnerv unterbunden. Eine Gestaltung der Schulen nach den Forderungen der Pädagogik wird von ihm gehemmt, die Unabhängigkeit in der Methode bedroht.«

Sofort nach dem Erscheinen der ersten Schrift Schröders kam der Fall Zillig in der bayerischen Abgeordnetenkammer zur Sprache. Der Abgeordnete Dr. Andreae wies mit Recht darauf hin, dafs das Ansinnen eines Abschwörens der pädagogischen Überzeugung und einer mechanischen Ableistung eines Pensums »gleichbedeutend mit einer moralischen Hinrichtung« sei und erklärte: »Es ist von selbst klar, meine Herren, und doch will ich es betonen, dafs jeder Lehrer, stehe er, wo er wolle, unter allen Umständen an den Lehrplan gebunden ist und dafs er sich daran gebunden erachten mufs, mag der Lehrplan auch wie immer geartet sein und zu der oder jener Kritik herausfordern. Das kann nicht nur, sondern das mufs die Schulbehörde fordern und kontrollieren. Aber darüber hinaus, meine Herren, mufs es ein Gebiet der innern freien Bewegung geben, ein Gebiet der persönlichen Beteiligung, ein Gebiet, auf dem die Berufsfreudigkeit sich frei entfalten kann.« (Sten. Berichte 1898 Nr. 420/21.) Die politische Presse Bayerns brachte fortgesetzt Berichte über die Weiterentwicklung der Angelegenheit. Nur die »Allg. Ztg.« sandte Prof. Vogt, dem Vorsitzenden des »Vereins für wiss. Päd.« seinen Artikel »Unser Staatsschulwesen und die Rechtssicherheit der Lehrer« zurück (S. Päd. Stud. 1898, V). Mit Ausnahme der »Frankf. Schulztg.« und der »Kath. Schulztg. f. Nord.«, die in den Vorgängen einen natürlichen Mifserfolg der Herbartschen Pädagogik sahen, traten die führenden Schulzeitungen energisch für die pädagogische Gewissensfreiheit des Lehrerstandes ein. Ernst Beyer entwickelte in der »Leipz. Lehrerztg.«[1]) folgende Forderungen: 1. Fort mit der Klassencensur, die den Lehrer nach der Befähigung der Kinder mifst. 2. Fort mit der Bestimmung in Würzburg, nach der ein Lehrer um Gewährung einer Zulage erst nachsuchen mufs. Die Zulage ist ein Teil seines an sich geringen Lohnes, auf den er bei redlicher Erfüllung seiner Berufspflicht einen wohlerworbenen moralischen Anspruch hat. Die Lehrer Würzburgs wissen, dafs sie auf die Alterszulagen denselben Anspruch haben, wie jeder andere städtische Beamte auf seinen

[1]) Jahrg. 1898, S. 420.

Gehalt. Es ist nicht angängig, das, was ihnen von Rechts wegen zukommt, als eine Gnade erscheinen zu lassen; ja, es ist in unserer Zeit der sozialen Erkenntnis sogar unklug. 3. Der Fall Zillig mufs der bayrischen und der gesamten deutschen Lehrerschaft den Anstofs geben, ein zweifaches zu erstreben: a) Ein Disziplinargesetz, das Pflichten und Rechte des Lehrers in klarer unzweideutiger Weise umgrenzt, b) Trennung der richterlichen und Disziplinargewalt, also Schaffung eines Disziplinargerichts auch für Lehrer; denn es geht über das menschliche Vermögen hinaus, wenn der interessierte Vorgesetzte zugleich unparteiischer Richter sein soll. Besonderes Aufsehen erregte der Artikel »Schulbureaukratie« der »Zukunft« aus der Feder von Prof. W. Rein, der das Verhalten der Behörde einer vernichtenden Kritik unterzog und über die Herrschaft des Staates auf dem Schulgebiete folgende Sätze aufstellte:[1]) 1. Der Staat ist zwar der Schulherr und führt als solcher durch seine Organe die Aufsicht, aber seine Macht ist hier naturgemäfs eine beschränkte, da sie auf die freiwillige Mitarbeit aller am Schulwesen beteiligten Organe angewiesen ist. 2. Diese freiwillige, aus innerer Lust geborene Mitarbeit kann sich nur da einstellen, wo hinreichender Spielraum für freie, individuelle Bewegung gegeben ist. 3. Deshalb wird der Staat als oberste Zentralstelle für die Verwaltung der geistigen Güter der Nation wohl die Ziele für die verschiedenen Schulgattungen feststellen, auf deren Zusammenwirken der Fortschritt der nationalen Arbeit beruht. Er wird auch stets nachprüfen dürfen, ob diese Ziele erreicht werden, aber ein direkter Eingriff in die Wege, die zu diesen Zielen hinführen, ist nicht zu empfehlen, weil dadurch leicht ein Zwang ausgeübt werden kann, der die Arbeitslust und Freudigkeit untergräbt und mancherlei Konflikte heraufbeschwört.«

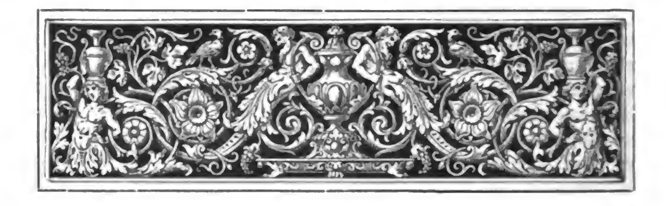
Schon am 15. November gab die Würzburger Behörde dem Drucke der öffentlichen Meinung nach und liefs Zillig in die höhere Gehaltsklasse vorrücken; aber ganz erledigt ist der Fall Zillig erst dann, wenn die Behörde auch für die Jahre 1897 und 1898 die auf Grund eines Rechtsirrtumes, das ist die Zilligsche Mafsregelung ohne Zweifel, vorenthaltene Alterszulage von je 240 M an den Geschädigten auszahlen läfst.

Die Art und Weise aber, in der die Stadtbehörde ihren Rückzug deckt, setzt dem ganzen Heldenstück erst die Krone auf und liefert den unumstöfslichen Beweis, dafs der Lehrer thatsächlich der Bureaukratie auf Gnade und Ungnade in die Hände gegeben ist. Anstatt

[1]) Zukunft VII, 6. 5. Novbr. 1898.

den begangenen Irrtum, zu dessen Entschuldigung sie immerhin geltend machen konnte, dafs sie sich bona fide auf ihren Fachmann verlassen, einfach einzugestehen, wurde die Komödie einer neuen Visitation gespielt. Nachdem Zillig nach kaum überstandener schwerer Krankheit in einer Aufnahmeklasse 11 Tage unterrichtet hat, kam der neue Schulrat, Klemmert ist bereits gestorben, und hospitierte zwei Stunden bei Zillig, ebenso zwei Tage später, und nun konnte die Behörde konstatieren, dafs er »nunmehr sowohl in Hinsicht auf den zur Erreichung des Lehrzieles eingeschlagenen methodischen Weg, als auch hinsichtlich der Fortschritte befriedigt,« wie ein Würzburger Blatt schreibt. Die Autorität der Behörde ist gerettet; Zillig hat sich gebessert, nicht die Behörde. Fiat justitia!

Wir kämpfen seit langer Zeit für das Prinzip der Fachaufsicht und sehen jeden, der in der Schulpraxis gestanden und die vorgeschriebenen Prüfungen absolviert hat, ohne weiteres als den Fachmann an. Das ist ein verhängnisvoller Irrtum; denn unser heutiges Prüfungswesen ist nicht geeignet, den wirklichen Fachmann zu erweisen. Darum müssen wir vor allen Dingen für eine pädagogische Gestaltung der Prüfungen eintreten, damit Lehrer und Revisor auf dem gleichen Boden der pädagogischen Wissenschaft stehen, damit uns das neue Jahrhundert endlich den erziehenden Lehrer und den erziehenden Revisor bringen kann.



B Mitteilungen

1. Was ist Bildung?

Von **Chr. D. Pflaum** in Leipzig

Eines der charakteristischen Merkmale einer langdauernden geistigen Entwicklung, die ein Volk durchgemacht hat, ist das Vorhandensein und der häufige Gebrauch von Worten in seiner Sprache, deren begrifflicher Bedeutung es sich bei ihrer Anwendung nur in den seltensten Fällen deutlich bewufst ist. Ein solches Wort ist für uns Deutsche das wegen seines vielseitigen Einflusses auf unser Volks-, Gesellschafts- und Staatsleben höchst bedeutsame Wort »Bildung«. Dafs dasselbe trotz faktischer Bedeutsamkeit die Rolle eines Schlagwortes spielt und in Anbetracht der leider weit in der Überzahl befindlichen, zu intensiver Gedankenarbeit wie zu unbedingter Ehrlichkeit gegen sich wie gegen andere gleich wenig befähigten oder gewillten Menschen noch lange spielen wird, läfst sich meines Erachtens vornehmlich auf zwei in der Eigenart des Wortes »Bildung« begründete Momente zurückführen, nämlich: 1. auf den Mangel an unmittelbaren Beziehungen des Begriffes »Bildung« zu lebendigen Bewufstseinsinhalten, seien diese nun sinnlicher oder logischer Natur, mit anderen Worten auf den hohen Grad seiner Abstraktheit; 2. auf die nicht eindeutige Bestimmbarkeit des Wortes »Bildung« in Rücksicht auf seine organische Verbindung mit Begriffen oder Begriffselementen.

Diesen Momenten ihre Wirksamkeit zu benehmen und namentlich zu bewirken, dafs der absichtlich und unabsichtlich falsche Gebrauch des Wortes »Bildung« aufhöre oder mindestens in Unkenntnis eine Entschuldigung weder beanspruchen könne noch zugebilligt erhalte, ist der Zweck dieses Aufsatzes. Als das Mittel diesen Zweck zu verwirklichen, eignet sich nichts besser als eine erschöpfende, möglichst die Basis für eine exakte Definition liefernde Besprechung des Wortes im Zusammenhange mit seinem ihm zuzuordnenden begrifflichen Inhalte. Da die Fruchtbarkeit und Überzeugungskraft dieser Besprechung durch eine ausschliefslich von logischen Gesichtspunkten geleitete Erörterungsweise zweifellos leiden würde, gehe ich wohl nicht fehl, wenn ich den Versuch an die Spitze stelle, die verschiedenartige begriffliche Bedeutung des Wortes »Bildung«, wie sie aus seinem Gebrauche während der Dauer seines Bestehens durch die Geschichte des deutschen Geisteslebens erkennbar wird, in zeitlicher Aufeinanderfolge zusammenzuordnen.

Der Entwicklungsgang des Begriffsinhalts von »Bildung« ist der folgende:
Ursprünglich bedeutet »Bildung« weiter nichts als die jeder näheren Bestimmung entbehrende Aktivität eines lebendigen Subjekts an einem greifbaren Objekte. Die nackte Aktivität erfährt gröfsere Bestimmtheit, indem das Objekt eine Erweiterung erfährt derart, dafs aus dem greifbaren schon das sinnlich wahrnehmbare und aus dem einen Objekte eine Mehrheit von solchen wird, die sich dem Subjekte in bestimmten räumlichen Relationen darbieten; die Aktivität wird damit, dafs das Subjekt seine Wahrnehmung als das Bild einer sinnlich gegebenen, aber der willkürlichen Bestimmung durch den Menschen nicht unzugänglichen Aufsenwelt auffafst, zur »Gestaltung«, und zwar in Beziehung auf das Wahrgenommene zur »nachbildenden oder abbildenden Gestaltung«. Je mehr nun das Wahrzunehmende kompliziert wird, so dafs bei der Wahrnehmung das rezeptive Moment im menschlichen Geiste vor dem produktiven zurücktritt, desto mehr wird auch die »abbildende Gestaltung« eine weniger auf die Sinne als auf den Intellekt sich stützende, von dem Intellekt ausgehende und für ihn ausschliefslich berechnete »Abbildung«, nämlich eine gesprochene oder geschriebene, schliefslich eine blofs gedankliche und von der Äufserung unabhängige. Damit ist dann die »Bildung«, die wir auf der vorigen Stufe in zwei Teile haben zerfallen sehen, nämlich in das aktive Prinzip und das Produkt desselben, insofern wieder zu etwas Einheitlichem geworden, als durch die Möglichkeit, dafs das Produkt von dem Subjekt nicht gewissermafsen veräufsert werde, beide Teile zu organischen Bestandteilen eines Geistes sich ausgebildet haben. Der weitere Fortschritt ist möglich durch die reiche Entwicklungsfähigkeit, die die oben als mit zu den Elementen des Begriffes »Bildung« gehörig bezeichnete Auffassung von der Wahrnehmung als einem Bilde der Aufsenwelt in sich birgt. Die Entwicklung wird bestimmt durch den Übergang von der naiven Reflexion zur kritischen. Dieser Übergang, insoweit er hier von Belang ist, äufsert sich in der Unterscheidung von empirisch bestimmten Wahrnehmungen, die als »Bilder« vollgiltig bleiben, und den im menschlichen Geiste vermeintlich frei erzeugten und deshalb minderwertigen Phantasie- und Traum-»Bildern«. Indes diese Unterscheidung bald als ein Werk der Vernunft und diese ihrerseits als die dominierende Funktion des menschlichen Geistes und die — das ist das extremste Produkt dieser geistigen Bewegung — alleinige Spenderin der Erkenntnis angesehen wurde, kam zu uns aus Frankreich das Wort »Aufklärung« herüber. Während dieses jedoch in unserer Sprache nicht hat selbständig Wurzel fassen können, wirkte sein Begriff belebend auf die weitere Ausgestaltung des Begriffes und den häufigeren Gebrauch des Wortes »Bildung« bezw. auf die weitere Ausgestaltung des Begriffes durch den häufigeren Gebrauch des Wortes. Auf dieser Stufe bedeutet »Bildung« sowohl die Bethätigung des Geistes durch das Mittel seiner Vernunft in Richtung auf die Erkenntnis der belebten und unbelebten Aufsenwelt, als auch den geistigen Zustand, der das Produkt der eben bezeichneten mehr oder minder vollkommenen Vernunftbethätigung ist, als schliefslich — eine Kombination der vorgenannten Gebrauchsweisen — einen geistigen Entwicklungszustand, der die Fähigkeit birgt, die dem Geiste gestellten Probleme in vernunftbefriedigender Weise zu lösen und zu umfassenderer Welterkenntnis zu verwerten. Der Einflufs, den die aus der rationalistischen und formalen Philosophie sich absonddernden Einzelwissenschaften mit der Fülle von Einzelwissen, die sie brachten, auf den Begriff »Bildung« ausübten, darf als ein zunächst nur äufserlicher bezeichnet werden. Die Menge des mehr durch eine nahezu mechanische Funktion des Geistes als durch selbständige hoch zu qualifizierende Thätigkeit in den Geist Aufzunehmenden einerseits und die Überzeugung von der Unmöglichkeit, ohne vorhergegangene Aufnahme des empirisch Gegebenen zu einer

Erkenntnis überhaupt zu kommen andrerseits, brachten es mit sich, daſs unter den oben mitgeteilten drei Auffassungen von »Bildung« die dritte die herrschende wurde. Weiterhin aber ist es der unfreiwilligen Einwirkung der Einzelwissenschaften zuzuschreiben, daſs unter dem Drucke der Schwierigkeit, die sich von Tag zu Tag mehrende Zahl der »objektiven Erfahrungen« im Gedächtnis zu umfassen, das Bedürfnis nach Verständnis des Wesens des Erfahrenen, nach Totalität und Einheit durch fortschreitende Subsumtion alias Deduktion immer intensiver sich geltend machte, daſs die einheitliche Weltanschauung und die aus dieser entspringende geistige Lebensregelung als der begriffliche Inhalt des Wortes »Bildung« angesehen wurde.

Der Stufe des geistigen Lebens, der die letztgegebene Begriffsdeutung von »Bildung« entspricht, stehen wir zeitlich noch sehr nahe, ja wir sind von ihr in unserem Denken noch wesentlich bestimmt. Demgemäſs kann es nur ersprieſslich sein, wenn wir die Analyse unseres heutigen Sprachbewuſstseins betreffs des Wortes »Bildung« nach einem Einblick in das geschichtliche Werden des Begriffes, dem »Bildung« zum ständigen sprachlichen Symbol dient, vornehmen können.

Gebe ich kategorisch das Ergebnis der Analyse wieder, so lautet es: B i l d u n g i s t d e r j e n i g e g e i s t i g e Z u s t a n d e i n e s I n d i v i d u u m s, d e r h e r v o r g e g a n g e n i s t a u s d e r K e n n t n i s u n d E r k e n n t n i s d e r N a t u r u n d d e r P r o d u k t e d e s g e i s t i g e n L e b e n s d e r M e n s c h h e i t u n d d e r d i e B e f ä h i g u n g i n s i c h t r ä g t, e i n e o b j e k t i v e B e u r t e i l u n g a l l e r f ü r d i e s e s I n d i v i d u u m n e u e n E r s c h e i n u n g e n z u e r z e u g e n. Daneben findet sich in unserer, der lebenden Sprache, »Bildung« in einer Bedeutung, die die Mitte hält zwischen »Schaffung« und »Gestaltung«, und in der von »Ausbildung«.

In der Erwartung, daſs es an Einwänden gegen die Richtigkeit meiner Definition nicht fehlen dürfte, aus Motiven, die einesteils sicherlich in dieser selbst, anderenteiles aber wohl in der persönlichen Eigenart der Gegner zu suchen sind, will ich mich im folgenden bemühen, sie zu erläutern und damit zu rechtfertigen.

Daſs wir unter »Bildung« einen Zustand eines Individuums zu verstehen haben, geht teils daraus hervor, daſs der Sprachgebrauch des gemeinen Lebens »Bildung« immer nur als organischen Bestandteil einer Person, des »Gebildeten« nämlich, richtig angewendet weiſs und daſs die Selbständigkeit der »Bildung« nur durch die bewuſste Abstraktion und in derselben möglich ist; teils daraus, daſs »Bildung« weder einen Gegenstand — weil sie das Individuum nicht auſser sich setzen kann — noch eine Thätigkeit ist — wie auch aus der weiteren Besprechung sich ergeben wird. —

Daſs wir es mit etwas Geistigem zu thun haben, ist dann als bewiesen zu erachten, wenn der Zustand des Körpers bei dem heutigen Stande unserer Kultur nicht als ein Kriterium von »Bildung« angesehen wird. In der That wäre es uns mindestens paradox, wenn heutzutage einem Menschen von herkulischen Kräften oder schöner Gestalt um seiner Kräfte oder seiner Gestalt willen ein hohes Maſs von »Bildung« zugesprochen, einem anderen von schwacher Nerven- und Muskel-Konstitution oder zwerghafter, verkrüppelter Gestalt um dieser seiner Eigenschaften willen »Bildung« abgesprochen würde. Damit läſst sich indes sehr wohl in Einklang bringen, daſs auf einer der der unsrigen folgenden Entwicklungsstufen unter die wesentlichen Merkmale von »Bildung« auch ein solcher Zustand des Körpers aufgenommen ist, wie er hervorgegangen ist aus einer planmäſsigen auf Erhaltung und Stärkung aller Körperkräfte zielenden Bethätigung des Individuums. Man hätte dann erreicht, was in unserem Zeitalter nur ein Wunsch und ein Streben vereinzelter Personen und Gesellschaftskreise ist, jene weitverbreitete Überzeugung von

der mens sana in corpore sano durch entsprechende Lebensregeln zu bethätigen. Demzufolge ist zur Zeit doch nur das Geistige in Betracht gezogen und alles Übrige ideal.

Ich behauptete ferner, dafs der geistige Zustand, den wir »Bildung« nennen, aus der Kenntnis und Erkenntnis der Natur und der Produkte des geistigen Lebens der Menschheit hervorgegangen ist. Zweierlei dürfte mir hier vornehmlich entgegengehalten werden, nämlich: 1. dafs die in der Definition ausgedrückte Forderung zu weitgehend sei bezw. dafs die Grenze gegen andere verwandte Begriffe nicht innegehalten werde; 2. dafs die Art der Ausbildung des Individuums zur »Bildung« nicht berücksichtigt sei.

Was den ersten Punkt, das Übermafs der Forderung, betrifft, so weise ich darauf hin, dafs sich der jetzt in Rede stehende Teil meiner Definition sachlich durchaus mit dem deckt, was ich oben bei der geschichtlichen Betrachtung als den Begriffsinhalt von »Bildung« auf der letzten Entwicklungsstufe angegeben habe. Die Kenntnis und die, auf ihr fufsende intuitive und später, wenn auch beschränkt, deduktive, Erkenntnis der Natur einerseits —, der Produkte des Geisteslebens der Menschheit, als welche wir im besonderen Sprache, Religion, Kunst, Wissenschaft und Litteratur angesehen wissen wollen, andererseits, sind in ihrer Summe nämlich nichts anderes als was wir Weltanschauung nennen. Indem ich diese aber ausdrücklich in ihre Elemente zerlegte, leitete mich die Absicht zu verhindern, dafs nicht jene auf gelegentliche Geistesblitze oder phantastische, nicht durch die Objekte bedingte Begriffs- und Gedanken-Kombinationen zurückzuführende, nur frivoler Weise auch sogenannte Weltanschauung aus dem gleichen Namen sich die gleiche Berechtigung hinsichtlich des Anspruches auf den Besitz von »Bildung« vindiziere. Andererseits handelt es sich auch nicht um ein philosophisches System; dieses ist der »Bildung« übergeordnet. Um in dieser Richtung einer irrtümlichen Auffassung vorzubeugen, habe ich, was sonst unerläfslich wäre, das Umfassende in den Kenntnissen und das systematisch Einheitliche in der Erkenntnis nicht unter die Merkmale aufgenommen. Schliefslich könnte der Begriff Klugheit als meiner Definition zufolge mit »Bildung« in Konkurrenz befindlich angeführt werden. Wir verstehen aber unter Klugheit nur die geistige Fähigkeit, unter mehreren gegebenen Objekten oder Verfahrungsweisen der Regel nach die zur Erreichung des jedesmaligen Zweckes geeignetsten auszuwählen. Demnach sind beide Begriffe unabhängig von einander; damit ist nicht ansgeschlossen, dafs sie in einem Individuum kombiniert sein können, zumal die Klugheit vornehmlich eine Gabe der Natur, die »Bildung« etwas von dem Individuum selbst Erworbenes ist. — Fast wäre ich jetzt achtlos an dem vorübergegangen, was — und zwar scheinbar mit vollem Recht — mir fast wie eine contradictio in adiecto angerechnet werden kann, nämlich die faktische Existenz des Wortes »Berufs-Bildung« neben dem beiwortlosen »Bildung«. Aber ich meine, die »Berufs-Bildung« sei ebensowenig wie die »ästhetische oder litterarische oder technische oder elegante oder sportliche u. s. w. Bildung« von der Sprache dem beiwortlosen Worte »Bildung« coordiniert worden, sondern ihr Vorhandensein sei der Ausdruck eines Notbehelfs im praktisch-geistigen Leben, den vielen und graduell wie qualitativ mannigfachen unvollkommenen eigentlichen »Bildungs«zuständen durch einschränkende Attribute zu dem Kernworte wenigstens in der Sprache gerecht zu werden. Man ginge aber fehl, nunmehr ohne weiteres die Summe aller dieser einzelnen »Bildungen« der einen, allgemeinen »Bildung« gleichzusetzen; es bedarf zuvor der Einsicht, dafs die »Berufsbildung« oder z. B. »die litterarische Bildung«, wenn diese ihrerseits vollkommen sind, als Bestandteile der einen, allgemeinen »Bildung« in diese nur mit erheblich verminderter Intensität in der Beherrschung ihres Wissensgebietes eingehen.

Ich komme zur Erledigung des zweiten erwarteten Einwandes gegen meine Definition betreffend die mangelnde Berücksichtigung der Art der »Ausbildung« zur »Bildung«. Zur Erhebung des Einwandes kann die Meinung Anlafs geben, dafs es nicht irrelevant sei, ob jemand seine »Bildung« erworben habe als Autodidakt durch das praktische Leben und das ausschliefslich eigene Studium der Natur oder durch Lehrer und Bücher bezw. auf einer Schule, und ferner ob auf einer niederen oder höheren Schule oder einer Universität. Vergegenwärtigt man sich indes, dafs wir noch niemals etwas dadurch zu unserem geistigen Besitztum gemacht haben, dafs wir es mechanisch durch Vermittelung unserer Sinne von einer anderen Person in Gestalt von Worten, die diese geäufsert, in uns herübergenommen haben, sondern dafs diese Worte nur die Anregungen bildeten zu eigener Geistesbethätigung, zu eigenem Schauen und zu einer von der eigenen Individualität ausschliefslich bestimmten begrifflichen Adaptierung und Assoziierung des neu Aufgenommenen an das Ganze der bereits vorhandenen Geistesinhalte, und dafs schon relativ kurze Zeit, nachdem diese Anregungen erfolgt sind, diese selbst durchaus nicht mehr als solche bewufst sind, so wird man ohne Bedenken die Art der Ausbildug besten Falles als ein Moment zweiter oder dritter Ordnung ansehen, aber das Wesentliche wird doch das Was und Wie, nicht das Woher des geistigen Zustandes sein.

Ein weiteres und letztes Merkmal von »Bildung« soll es nach meiner Definition sein, dafs der geistige Zustand die Befähigung in sich trage, eine objektive Beurteilung aller für das Subjekt neuen Erscheinungen zn erzeugen. Wir erblicken in der Bethätigung dieser Befähigung durch Sprache oder Schrift ausschliefslich die Funktion des Geistes, aus welcher das Kennzeichen der geistigen Beschaffenheit einer Person für alle anderen Personen zu entnehmen ist. Aber das Fehlen dieses Symptoms ist nicht entscheidend dafür, ob eine Person »Bildung« hat oder nicht: denn es mufs ihr freistehen können, ihr Urteil für sich zu behalten oder die Fällung eines Urteiles nach eigenem Ermessen aufzuschieben. Damit ist gesagt, was von der gemeinhin an den »Gebildeten« gestellten Anforderung »er müsse überall mitreden können«, zu halten ist. Das Vorhandensein einer solchen Anforderung ist aber gleichzeitig Beweis dafür, dafs auch dieses unser Begriffsmerkmal zutreffend ist. Seinen Wert bezeugt es übrigens auch dadurch, dafs es ein Stagnieren des Geistes, wie es die blofse Rezeptivität, das nicht Anwenden der einmal gewonnenen Kenntnis und Erkenntnis zur Gewinnung neuer zweifellos bedeuten würde, nicht als ein Merkmal von »Bildung« angesehen wissen will in Verfolg der volkstümlich gewordenen Überzeugung, dafs derjenige, der in seinem Wissen und Können keine Fortschritte macht, dasselbe nicht nur nicht bewahrt, sondern verliert.

Die Erwägung, dafs es nicht nur sittliche, sondern überhaupt ethische Norm sei, dafs die Gestaltung des eigenen Lebens einer Person, insbesondere ihre Bethätigungsweise gegenüber dem Staate, den Kommunen, den einzelnen Nebenmenschen sowie deren Institutionen der gewonnenen Kenntnis des Seienden und der Erkenntnis der es beherrschenden Beziehungen entspreche, hat es überflüssig erscheinen lassen, irgendwelche Merkmale religiöser und ethischer Bethätigung des »Gebildeten« in die Determination von »Bildung« mitaufzunehmen. —

Ich bin am Ende. Ich erachte es nicht als zur Beantwortung der Frage »was ist Bildung?« gehörig, den Wert und die Bedeutung der Bildung für das Individuum, für die Nation, für die menschliche Gesellschaft oder Vergesellschaftung zu erörtern: es ist das ein Kapitel für sich, zumal — vielleicht für manche paradoxerweise — die Ansichten hierüber mit vielem Grunde weit voneinander divergieren können und in der That, wie ein Einblick in unsere theoretisch-sozialpolitische Litteratur offenbart, divergieren.

2. Reichs-Verein für vaterländische Festspiele

Der Reichs-Ausschufs für die Deutschen Nationalfeste hat sich durch Beschlufs vom 19. Februar 1899 zu Dresden zum »Reichs-Verein für vaterländische Festspiele« mit dem Sitze in der Reichshauptstadt Berlin erweitert. Der Reichs-Verein gliedert sich in Zweig-Vereine, deren Mitglieder ohne weiteres auch Mitglieder des Reichs-Vereins sind, und in Einzel-Personen, die sich dem Reichs-Verein unmittelbar anschliefsen. Der Reichs-Verein bezweckt, unter den Deutschen im Reiche und im Auslande ein grofses Interesse für die Hebung der Volksgesundung durch Leibesübungen wach zu rufen, das Nationalgefühl zu pflegen und die Volksfeste, in Verbindung mit volkstümlicher Kunst zu veredeln. Als Mittel zur Erreichung seiner Zwecke sollen dienen: Die Thätigkeit der Zweig-Vereine, insbesondere durch die Vorführung vaterländischer Festspiele, und die in fünfjährigen Zwischenräumen abzuhaltenden Deutschen Nationalfeste. Die Zweig-Vereine haben die Aufgabe, im engeren Rahmen an ihren Orten die Ziele zu verfolgen, welche das Nationalfest im grofsen erstrebt. Insbesondere sollen sie alle örtlichen Bestrebungen fördern, die auf die Stärkung der leiblichen Gesundheit durch Turnen, Sport und Spiel gerichtet sind, und jährlich unter Zusammenschlufs der Vertreter dieser Leibesübungen an einem vaterländischen Erinnerungstage Festspiele, wie sie den Zwecken des Reichs-Vereins entsprechen, veranstalten. Als Feststätte für das Deutsche Nationalfest ist im Januar 1898 vom Reichs-Ausschufs der Niederwald bei Rüdesheim am Rhein gewählt worden. Der Haupt-Versammlung des Reichs-Vereins bleibt die Bestätigung der Wahl von Rüdesheim als Festort, sowie die Bestimmung darüber vorbehalten, wann das erste Deutsche Nationalfest stattfinden soll. Wir richten an alle Vaterlandsfreunde ohne Unterschied der Partei und des Bekenntnisses, und an alle Vereine, Verbände, Gesellschaften, Körperschaften und Behörden, die unsere Zwecke unterstützen wollen, insbesondere auch an die akademische Jugend, die Bitte, dem Reichs-Verein beizutreten, wobei wir im Hinblick auf den hohen nationalen Zweck des Unternehmens der Hoffnung Ausdruck geben, dafs unsere begüterten Mitbürger und Mitbürgerinnen uns erhöhte Beiträge zuwenden werden. Wir nehmen auf: als Mitglieder, die dem Reichs-Verein einen Beitrag unter 20 M, jedoch mindestens 3 M jährlich zuwenden; als Förderer, die jährlich mindestens 20 M oder mehr zahlen; als Stifter, die 100 M laufend oder 1000 M einmalig spenden. Sonderrechte, wie sie nicht auch den Mitgliedern satzungsgemäfs zustehen, werden bei diesem nationalen Unternehmen durch erhöhte Beiträge nicht erworben. Deutsche Männer und Frauen! Was wir anstreben, ist dem Wohle des Vaterlandes geweiht, dem Gedeihen unserer Stammesgenossen, der Wohlfahrt unserer Kinder und Kindeskinder. Das Errungene zu bewahren und kraftvoll zu beschützen, das Deutsche Reich durch stetig erneuerte innere Kräftigung für die hohe Aufgabe tauglich zu erhalten, der Hort des Friedens für die Welt zu sein, an dessen eherner Kraft alle feindlichen Anstürme zerschellen, mit einem Worte: unser eigentliches Nationalkapital, die Arbeits- und Widerstandskraft unseres Volkes zu mehren und innerlich zu festigen: das ist das Ziel des Reichs-Vereins für vaterländische Festspiele. Schliefst Euch diesen Bestrebungen rückhaltslos und ohne kleinliche Bedenken an und beweist damit, dafs Ihr den Blick über die nächstliegenden Tagesfragen hinaus auf die Zukunft gerichtet haltet, die wieder deutsche Männer brauchen wird, wie sie eine gütige Vorsehung uns zum Heile des Deutschen Reiches und unseres Volkstums in dem ablaufenden Jahrhundert hat zu teil werden lassen. Ein Volk, das versäumt, sich für die Zukunft grofse Ziele zu stecken, kommt in Gefahr, in seiner inneren Kraft zurückzugehen. Für uns giebt es aber nur eins: Stark sein im Innern und nach Aufsen! Darum vergefst über diesem Einen, der Gröfse und der Kraft von Vater-

land und Volkstum, alles, was uns trennt in Partei und Bekenntnis, in Besitz und in Rang und Stand, und reicht uns die Hand zum Bunde für die Stärkung und die Hebung des Deutschen Volkstums!

Der Reichs-Verein für vaterländische Festspiele
von Schenckendorff-Görlitz

3. The Method of the Recitation

Das Buch: The Method of the Recitation (Die Methode der Unterrichtsstunde) ist von den zwei Brüdern McMurry geschrieben. Die beiden Brüder studierten in Deutschland 1886—1888. Frank M. McMurry, jetzt Professor der Pädagogik an der Columbia-Universität zu New-York, machte seinen Doktor in Jena, und Charles A. McMurry, jetzt Oberlehrer an der Übungsschule in der Illinois Normaluniversität, hat in Halle promoviert und dann noch in Jena studiert.

Die Verfasser erkennen im Vorwort an, dafs die Grundlage dieser Methode sich schon in den Lehren von Herbart und seinen Nachfolgern befindet. Der Zweck dieses Buches ist, diese allgemeinen Prinzipien der Didaktik einfach darzustellen, mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der amerikanischen Lehrer.

Der Inhalt zerfällt in zwei Hauptteile:

1. Darstellung und Erklärung der Theorie der formalen Stufen, die als Gesetze des menschlichen Verstandes zu bezeichnen sind, und

2. Erläuternde Musterlektionen nach den Prinzipien der Formalstufen, um zu zeigen, wie diese angewendet werden können und sollen; darunter sind 8 sehr sorgfältig ausgearbeitete Typen, und eine lange Anführung aus Xenophons Memorabilien. Letztere um zu zeigen, wie pädagogisch Sokrates zu verfahren pflegte. Diese Musterlektionen behandeln folgende Gegenstände:

1. Das Addieren von Brüchen;
2. Die Stadt Minneapolis als Typus einer grofsen Handelsstadt oder eines grofsen Handelszentrums in den Nordwestlichen Vereinigten Staaten;
3. Die Bewässerung der Ländereien in den westlichen Vereinigten Staaten;
4. Die Metamorphose der Schmetterlinge;
5. Die Stimmung des Volks während des Unabhängigkeitskriegs, wie sie sich in der Schlacht bei Kings Mountain zeigt;
6. In Einheit ist Kraft, dieses Prinzip klar gemacht in der Geschichtsstunde; die Annahme der Nationalkonstitution durch die 13 ursprünglichen Kolonieen;
7. Midas und seine zauberische Kraft, alles in Gold zu verwandeln; eine Moralunterrichtslektion;
8. Das Gleichnis von dem Unkraut zwischen dem Weizen.

Diese Musterlektionen werde ich im Einzelnen nicht weiter besprechen, sondern mich direkt zum theoretischen Teile des Buches wenden.

Das erste Kapitel ist wesentlich eine Beantwortung der Frage: Was ist eigentlich die Aufgabe der Pädagogik? Wenn wir die grofse Anzahl verschiedenartiger Methoden betrachten, die jetzt von Lehrern und Textbüchern angewendet sind, finden wir doch eine gewisse Übereinstimmung, nämlich, alle haben die Tendenz die grofsen Hauptprinzipien der betreffenden Fächer auszusuchen und ins Auge zu fassen, und auf die minder bedeutenden Züge weniger Aufmerksamkeit zu richten. Mit anderen Worten, alle Methoden streben nach allgemeinen Begriffen. Das Ziel des Unterrichts ist immer, die grofsen, allgemeinen Grundwahrheiten, das heifst die allgemeinen Begriffe, zu erreichen, und die Aufgabe der Pädagogik ist, die richtige Methode zur Erreichung dieses Zweckes zu zeigen.

Es kommt zunächst darauf an, die Ausdrücke: »besonderer Begriff« und »allgemeiner Begriff« (individual notion and general notion) genau zu unterscheiden. Ein ganzes Kapitel ist auf diese Auseinandersetzung verwendet.

Ein besonderer Begriff bezieht sich auf einen bestimmten Gegenstand. Der Begriff von der Bank, die wir benutzen, ist z. B. ein besonderer Begriff. Ein allgemeiner Begriff bezieht sich nicht auf irgend welchen bestimmten Gegenstand, sondern auf eine ganze Klasse Gegenstände, welche gewisse gemeinschaftliche Hauptcharakteristiken besitzen. Der Begriff Bank, ohne an irgendwelche bestimmte Bank zu denken, ist z. B. ein allgemeiner Begriff.

Dieser Unterschied zwischen dem besonderen und dem allgemeinen Begriff gilt nicht nur bei materiellen Dingen, sondern auch auf allen Gedankengebieten. Der Begriff von einem gewissen Apfel, den Newton zu einer gewissen Zeit unter gewissen Umständen zur Erde fallen sah, ist ein besonderer; aber der Begriff von dem grofsen, unter allen Umständen und zu allen Zeiten wirkenden Gravitationsgesetz ist allgemein. Auch auf dem Gebiete des Moralischen: wenn wir an die einzelnen, mannigfaltigen Leiden und Schwierigkeiten denken, die z. B. George Washington im amerikanischen Unabhängigkeitskrieg überwinden mufste, dann haben wir besondere Begriffe; aber wenn wir an Tapferkeit, Treue, Freiheit und grofse Moralprinzipien in abstracto denken, dann haben wir allgemeine Begriffe.

Da wir nun den Unterschied zwischen den beiden Arten Begriffen kennen, entsteht die Frage: Was ist denn dem Unterricht und der Erziehung wichtiger, der besondere oder der allgemeine Begriff. Eine solche Frage läfst sich aber nicht beantworten, denn alle beide sind gleich wichtig und notwendig. Ohne allgemeine Begriffe könnten wir gar kein zusammenhängendes oder fortschreitendes Denken leisten — aber ohne besondere Begriffe könnten allgemeine Begriffe überhaupt nicht entstehen. Besondere Begriffe machen die Grundlage des Wissens aus, und haben Wert nur insofern sie behilflich sind, allgemeine Begriffe zu bilden. Dafs ein Apfel zur Erde fällt, ist eine uns ganz gleichgiltige Thatsache, aber wenn diese Erscheinung nebst zahlreichen ähnlichen Phänomenen uns zu dem grofsen allgemeinen Gravitationsgesetz führt, dann hat sie erst recht eine bedeutungsvolle Wichtigkeit. Das Ziel alles Lernens und alles Unterrichts ist, allgemeine Begriffe zu erwerben.

Aber wie sind allgemeine Begriffe zu erwerben? Natürlich, da sie aus den besonderen Begriffen herauswachsen, sind sie zu erwerben, nur nachdem der Schüler eine Anzahl besonderer Begriffe schon besitzt. Viele Methoden machen den Fehler, die Regeln und Verallgemeinerungen zuerst einzuführen, die die Schüler auswendig lernen müssen, und dann kommt eine Reihe von Beispielen oder besonderen Fällen, die sich den verschiedenen Kategorieen unterordnen und woran die Regeln geübt werden sollen. Ein solches Verfahren ist aber ganz falsch, denn erst nachdem das Kind die einzelnen Fälle betrachtet und durchgearbeitet hat, ist es in der Lage, die Regeln überhaupt zu verstehen. Dies ist das erste grofse Gesetz des Unterrichts: erst die besonderen Begriffe und dann der daraus wachsende allgemeine Begriff.

Aber wie sind denn besondere Begriffe zu erwerben? Der Schüler hat gewifs manche besondere Begriffe schon bevor er anfängt, in die Schule zu kommen. Die Eindrücke des Schülers, die schon ein Teil seines Besitzes bilden, sind immer noch da, und spielen ihre Rolle im Erwerben des Neuen. Das Neue, das in das Leben des Schülers hineinkommt, wird von den schon vorhandenen Begriffen angenommen und assimiliert; das heifst apperzipiert. Darum sollten die neuen Begriffe einen engen Zusammenhang mit den alten haben, damit die Apperzeption leicht

geschehe und fest bleibe. Das ist also das zweite Gesetz, nämlich: Das Neue mufs mit dem Alten zusammenhängen, sonst wird es nicht apperzipiert werden können. Dieser Zusammenhang sollte nicht nur logisch sein, sondern auch ästhetisch. Das Gefühl in einem neuen Lesestück, zum Beispiel, mufs an das schon vorhandene Gefühl im Schüler anknüpfen, sonst geht vielleicht der wertvollste Teil des Unterrichts verloren. Das Gefühl des Schülers, sein Wissen, und alles was seine Erfahrung bietet, mufs in die günstigste Stimmung versetzt werden, um das Neue auf die beste Weise auffassen zu können.

Um dieses Gesetz befolgen zu können, müssen wir zwei Momente ins Auge fassen:

1. Das Kind mufs durch passende Fragen, Erzählungen oder Erfahrungen für das Neue vorbereitet werden;

2. Das Neue mufs für das Kind wohl geeignet sein, und vom Lehrer klar, angemessen und freundlich dargeboten werden.

Das sind die Stufen der Vorbereitung und der Darbietung, und diese Stufen hängen vom zweiten Gesetz ab. Die Vorbereitungsstufe auszulassen ist sehr gefährlich. Ohne sie wird das Neue nur schwer oder vielleicht gar nicht verstanden. Ohne sie wird das Neue mit Gleichgiltigkeit oder vielleicht mit Antipathie aufgenommen; oder es wird sogar vom Kinde total abgestofsen. Dies ist psychologisch sowohl wie praktisch der notwendige Erfolg.

Während der Vorbereitung ist es von grofser Wichtigkeit, dafs der Lehrer folgende Punkte in Betracht ziehe:

1. Die alten Begriffe, die dem Kinde ins Bewufstsein zurückgerufen werden, sollten möglichst eng mit dem neuen Begriff zusammenhängen;

2. Je mehr von diesen Begriffen, desto besser;

3. Während der Vorbereitung sollten keine entschieden neue Begriffe hervorgehoben werden, denn sie würden zerstörend wirken. Die beiden Geistesthätigkeiten sind ganz verschieden. Die Vorbereitung ist besonders ein schneller, zusammenfassender, nicht durch neu eingeschobene Begriffe zu unterbrechender Erinnerungsprozefs, während das Annehmen des Neuen dagegen langsames, sorgfältiges Nachsinnen verlangt;

4. Die Grenzen zwischen dem Alten und dem Neuen sollten während der Vorbereitung möglichst klar und scharf hervortreten, und der Appetit fürs Neue sollte erregt werden.

Auf diese Weise wird der Schüler selbst das Neue schon ahnen und das Ziel stellen können. Das Ziel soll konkret, bestimmt, interessant, kurz und einfach sein.

Angenommen, dafs durch gute Vorbereitung und Darbietung der Schüler das Neue erworben hat. Was noch? Das Neue ist jedoch nur ein besonderer Begriff, und ist an sich wertlos. Es mufs mit allen, vom Schüler früher Erworbenen, ähnlichen Begriffen verglichen werden, und der Schüler mufs alle die wesentlichen, charakteristischen Eigenschaften auswählen, welche dem neuen Begriffe und den ähnlichen alten Begriffen gemein und eigentümlich sind. Indem er dies thut, lernt er die richtigen Verhältnisse kennen, zwischen dem Neuerworbenen und dem schon Besessenen, und so entsteht der allgemeine Begriff. Wir haben hier die zwei Stufen: Vergleichung und Verallgemeinerung.

Die Verallgemeinerung mufs zunächst zu sprachlichem Ausdruck kommen, und zwar nicht zuerst seitens des Lehrers, sondern seitens des Schülers. Ein ernster Versuch des Schülers, wenn auch grammatisch sehr fehlerhaft, ist doch wertvoller, als der schönste Satz vom Lehrer ausgesprochen, wenn nicht vom Schüler verstanden. Die folgende Definition einer Fledermaus zum Beispiel, von einem ameri-

kanischen Schulknaben gemacht: »Sie ist ein schmutziges Mäuschen mit Gummiflügeln und einem Schwanz wie ein Schuhband, und sie beifst wie der Teufel,« obgleich nicht sehr elegant oder wissenschaftlich, beweist doch, dafs der Knabe eine Fledermaus durch eigene Erfahrung wirklich kennt, und einen ernsten Versuch gemacht hat, seine Meinung möglichst lebendig und natürlich auszusprechen; das mufs der Lehrer anerkennen. Gutes Denken, nicht schöne Sprache, ist die Hauptsache, wie wünschenswert letztere auch sei. Des Schülers Versuch mufs allerdings korrigiert werden, und ein fehlerfreier Satz, oder noch besser, ein passendes Dichterwort kann wohl das Ergebnis der Einheit zusammenfassen.

Es ist oft der Fall, dafs der Unterricht mit dem Erwerben des allgemeinen Begriffs aufhört, ohne ihn irgendwie zu benützen. Dies ist aber falsch. Wissen ohne Können ist zwecklos. Das Endziel aller Erziehung ist Charakter. Das Wissen mufs in Handeln, in Gewohnheit, in Charakter umgesetzt werden. Diese letzte Stufe, die Anwendung, wird wahrscheinlich nicht gleich in der betreffenden Unterrichtsstunde erreicht werden können. Manches, zum Beispiel das in der geographischen Stunde erworben wird, kann am vorteilhaftesten erst in der Geschichtsstunde angewendet werden, und umgekehrt; während vieles aus der Moralunterrichtsstunde gleich in der Spielstunde und in den gewöhnlichen Verhältnissen des täglichen Lebens angewendet werden kann, oder aber vielleicht erst nach vielen Jahren.

So habe ich versucht einen Grundrifs des theoretischen Teils kurz und einfach darzustellen. Es folgt eine Zusammenfassung der vorher erwähnten psychologischen Gesetze, welche dem Unterricht ganz unentbehrlich sind. Citate aus den Schriften von Huxley, Harris, Rein, Spencer und Herbart sind angeführt, um die Wichtigkeit dieser Gesetze zu betonen und sie zu veranschaulichen. Diese Gesetze sind nicht blofs als bequeme Führer für das Unterrichtsverfahren zu verstehen, sie sind der wirkende, unvermeidbare modus operandi des menschlichen Verstandes. Auf irgendeine andere Weise kann Lernen überhaupt nicht geschehen. Der Vorteil dieser Methode ist, dafs sie sucht dem natürlichen Gange des Verstands zu folgen. Wir geben ruhig zu, dafs manche Schwierigkeiten darin stecken, und dafs diese Methode eine aufserordentlich gründliche Fach- und Kindeskenntnis sowohl wie eine eifrige und geniale Persönlichkeit seitens des Lehrers voraussetzt und verlangt. Aber wenn der Lehrer seinem hohen Berufe wirklich gewachsen ist, wird er, indem er diesen Geistesgesetzen gehorcht und sie benutzt, eben dadurch ihr Meister werden, und er wird am Ende Gröfseres leisten können und mehr Vergnügen daran finden, als wenn er alles seiner Geschicklichkeit und Persönlichkeit überläfst, oder gar ohne Methode zu unterrichten versucht.

Jena William R. Bishop.

4. Erziehungsgeschichte

In einigen Tagesblättern ward unlängst erwähnt, dafs in den Haushalt des Reiches für das nächste Jahr ein ansehnlicher Geldbetrag[1]) eingesetzt sei zur Unterstützung der »Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte«, und etliche begründende oder empfehlende kurze Betrachtungen wurden wohl hinzugefügt. Ob viele Leser ein Interesse für den Zweck der Ausgabe zu gewinnen vermocht haben? Nach allgemeinen Erfahrungen kann man es nicht zuversichtlich hoffen. Es ist eine eigentümliche Thatsache, dafs für die Ge-

[1]) Der Reichstag hat in den Etat zur Unterstützung ihrer wissenschaftlichen Veröffentlichungen einen Posten von 30000 M eingestellt.

schichte der Erziehung unter uns bis jetzt nur sehr wenige sich erwärmt haben. Nicht nur wenige unter der Gesamtzahl derjenigen, die überhaupt geistige Interessen verfolgen, sondern verhältnismäſsig auch wenige unter denen, die verwandten Gebieten der Wissenschaft ihre volle Teilnahme schenken oder selbst ihre Arbeitskraft widmen. Sogar von den letzteren konnte man gelegentlich geringschätzige Äuſserungen vernehmen. Verwandtes Gebiet aber ist im Grunde die gesamte Kulturgeschichte! Oder glaubt man nicht, daſs die Geschichte der Erziehung ein ganz groſses, wesentliches Stück der allgemeinen Kulturgeschichte ausmache? Wem diese Frage gestellt wird, der kann sie eigentlich gar nicht verneinen. Und will man weiter fragen, welche anderen Zweige der Kulturgeschichte fruchtbarer zu werden vermöchten, so wäre wiederum schwer etwas zu erwidern. Es erscheint freilich vornehmer, diesen Gesichtspunkt der Fruchtbarkeit oder des Nutzens wissenschaftlicher Forschung ganz beiseite zu lassen; man sieht ein Stück des echten Idealismus in der vollen Gleichgiltigkeit gegen die mögliche praktische Frucht der wissenschaftlichen Arbeit, und man mag das so ansehen, denn dieser Standpunkt ist wirklich im ganzen der Energie und der Selbständigkeit der Forschung zu gute gekommen. Und so bringt es ja auch Ehre, gerade an das Kleine und Kleinste, an das Fernste und selbst Unlebendigste sich suchend, vergleichend, nachforschend hinzugeben. Kostüme und Verkehrsformen, Schmuck und Hausgerät, Münzprägung und Pinselführung, Festgebräuche und Trinksitten. Buchstabenformen und Sprachmoden und zahllose andere Dinge unterliegen der regelmäſsigen oder gelegentlichen Forschung eifriger Fachjünger und dürfen auch an die Wiſsbegierde der allgemein Gebildeten ihre Ansprüche stellen. Und doch bleibt alles Aufgezählte und vieles Hinzugedachte nur sehr klein und äuſserlich gegenüber der Bedeutung erzieherischer Zeitströmungen aus aller Vergangenheit, in denen nicht nur der Geist der Zeiten sich mit spiegelt, sondern aus dem er sich zu einem wesentlichen Teile erklärt, und gegenüber der Bedeutung bestimmten erzieherischen Verfahrens in zahlreichen wichtigen Einzelfällen, aus denen wiederum zu einem guten Teil das Werden und Wesen groſser geschichtlicher Personen sich erklärt.

Gerade diese letztere Seite wird selbst in dem sorgfältig erforschten Lebensgang hervorragender Männer der Geschichte nicht häufig mit vollem Ernst und Erfolg klargelegt, und doch würde oft ein einzelner Zug aus ihrer Jugenderziehung überraschendes Licht geben über eine wichtige Seite ihres Wesens. Man schätzt die Bedeutung der Erziehungsgeschichte im ganzen zu wenig, weil man die Wissenschaft und die Kunst der Erziehung selbst zu wenig schätzt, eine Thatsache, die vermutlich künftigen Zeiten seltsam erscheinen wird, jetzt aber nur als Thatsache konstatiert werden kann. Übrigens handelt es sich bei der Erziehungsgeschichte doch auch nicht bloſs um das kulturhistorische oder das biographische Interesse, das sie an und für sich darbietet. Auf dem Gebiete der Erziehung und des bildenden Unterrichts, wo Unklarheit der Grundbegriffe so verbreitet ist und auch Meinungsverschiedenheit unter Laien und Fachleuten so mannigfach zu Tage tritt, ist der Umblick auf das, was ehedem gedacht, erstrebt, geübt worden ist, sehr geeignet, zur Klärung über Prinzipien, Wege und Ziele beizutragen. Wie vieles, was als neu ausgesprochen und gefordert wird, ist schon vor langer Zeit geübt — und vielleicht auch schon vor langer Zeit bewuſst wieder aufgegeben worden! Wie viele Erfahrungen schickt man sich an zu machen, die längst gemacht sind! Wie manches Ideal versucht man hinzuzeichnen, das eigentlich schon längst in leuchtenden Worten geschrieben steht!

5. Die Geltung der Reifezeugnisse der höheren Schulen bei der Zulassung zur Doktorpromotion an den deutschen philosophischen Fakultäten

An der Universität	Das Gymnasialzeugnis gilt für	Das Realgymnasialzeugnis gilt für	Das Oberrealschulzeugnis gilt für	Bemerkungen
		Preußen		
1. Berlin	alle Fächer	N. Sprachen, Mathematik, Naturw.	—	
2. Bonn	alle Fächer	alle Fächer	—	
3. Breslau	alle Fächer	N. Sprachen, Mathematik, Naturw.	Mathematik, Naturw.	
4. Göttingen	alle Fächer	N. Sprachen, Mathematik, Naturw.	—	
5. Greifswald	alle Fächer	alle Fächer	alle Fächer	
6. Halle	alle Fächer	alle Fächer	—[1]	[1]) Noch nicht vorgekommen, daher die Fakultät noch keine Stellung genommen.
7. Kiel	alle Fächer	N. Sprachen, Mathematik, Naturw.	—	
8. Königsberg	alle Fächer	alle Fächer	—[2]	[2]) Oberrealschulabiturienten brauchen Dispens des Ministers, der auf Befürwortung der Fakultät stets erteilt wird.
9. Marburg	alle Fächer	alle Fächer	Mathematik, Naturw.	
10. Münster	alle Fächer	alle Fächer	Mathematik, Naturw.	
		Bayern		
11. Erlangen				
a) phil. hist. Sektion	alle Fächer	—	—	
b) mathem. naturwiss. Sektion [3])	alle Fächer	alle Fächer	—	[3]) 4 Semester technische Hochschule können angerechnet werden.
12. München				
a) phil. hist. Sektion	alle Fächer	N. Sprachen	—	
b) mathem. naturwiss. Sektion	alle Fächer	alle Fächer	—	
13. Würzburg				
a) phil. hist. Sektion	alle Fächer	alle Fächer	—	
b) mathem. naturwiss. Sektion [4])	alle Fächer	alle Fächer	alle Fächer	[4]) 4 Semester technische - Hochschule können angerechnet werden.
		Sachsen		
14. Leipzig	alle Fächer	alle Fächer	—	

An der Universität	Das Gymnasialzeugnis gilt für	Das Realgymnasialzeugnis gilt für	Das Oberrealschulzeugnis gilt für	Bemerkungen
Württemberg				
15. Tübingen				
a) phil. hist. Fakultät	alle Fächer	N. Sprachen	—	
b) mathem. naturwiss. Fakultät [5])	alle Fächer	alle Fächer	—	([5] Ob auf technischen Hochschulen verbrachte Semester angerechnet werden, entscheidet die Fakultät in jedem einzelnen Falle.
Baden				
16. Freiburg				
a) phil. hist. Abteilung	alle Fächer	alle Fächer	—	
b) mathem. naturwiss. Abteilung [6])	alle Fächer	alle Fächer	alle Fächer	[6]) 3 Semester technische Hochschule können angerechnet werden.
17. Heidelberg				
a) phil. hist. Fakultät	alle Fächer	alle Fächer	—	
b) mathem. naturwiss. Fakultät [7])	alle Fächer	alle Fächer	—	[7]) 4 Semester technische Hochschule können angerechnet werden.
Hessen				
18. Gießen [8]), [9])	alle Fächer	N. Sprachen, Mathematik, Naturw.	—	[8]) 3 Semester können bei nicht phil. historischen Fächern auf einer technischen Hochschule absolviert werden. [9]) An Stelle der mündlichen Doktorprüfung kann eine gut abgel. Lehramtsprüfung treten.
Mecklenburg-Schwerin				
19. Rostock	alle Fächer	alle Fächer	—	
Sachsen-Weimar-Eisenach				
20. Jena [10])	alle Fächer	N. Sprachen, Mathematik, Naturw.	—	[10]) 4 Semester technische Hochschule können angerechnet werden.

An der Universität	Das Gymnasialzeugnis gilt für	Das Realgymnasialzeugnis gilt für	Das Oberrealschulzeugnis gilt für	Bemerkungen
Elsafs-Lothringen				
21. Strafsburg				
a) phil. hist. Fakultät.	alle Fächer	alle Fächer	— [11])	[11]) Noch nicht vorgekommen, daher die Fakultät noch keine Stellung genommen.
b) mathem. naturwiss. Fakultät	alle Fächer	alle Fächer	— [11])	

Zusammenfassendes Ergebnis

1. Die Zulassung der Realgymnasialabiturienten und Oberrealschulabiturienten wird sehr verschieden gehandhabt, selbst an Universitäten desselben Bundesstaates.

An allen 21 Universitäten werden die Gymnasialabiturienten zu allen Fächern der philosophischen Fakultät zur Promotion zugelassen.

Die Realgymnasialabiturienten werden an 12 Universitäten (darunter 6 preufsische von 10) in allen Fächern, an 8 Universitäten nur im Fache der neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, an 1 Universität (Erlangen) nur im Fache der Mathematik und Naturwissenschaften zugelassen.

Die Oberrealschulabiturienten werden an 1 Universität (Greifswald) in allen Fächern zugelassen, an 5 Universitäten nur in dem Fache der Mathematik und Naturwissenschaften, an 13 Universitäten, darunter 6 preufsische, gar nicht, bei 2 Universitäten ist noch keine Entscheidung getroffen.

2. An allen Universitäten ist ein akademisches Triennium Voraussetzung der Zulassung; Dispens hiervon kann an preufsischen Universitäten nur der Unterrichtsminister erteilen; an den meisten nicht preufsischen ist dieses Recht der Fakultät selbst vorbehalten. —

Eine Anrechnung von mehreren an technischen Hochschulen zugebrachten Semestern findet bei etlichen nichtpreufsischen Universitäten in den mathematisch-naturwiss. Fächern statt; doch wird wohl hierin bei den preufsischen Universitäten bald eine Änderung gemäfs der neuen Lehramts-Prüfungsordnung vom 12. September 1898 eintreten, nach welcher 3 Semester Besuch technischer Hochschulen auf das für die Zulassung zur Prüfung erforderte Triennium in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern angerechnet werden.

3. Ein Dispens von der mündlichen Prüfung kann in Giefsen auf Grund einer gut abgelegten Lehramtsprüfung stattfinden.

Duisburg, Anfang März 1899 Dr. Steinbart

6. Tabell. Übersicht über den Stand der Berechtigungen

(Für die Staaten aufser Preufsen, Bayern, Elsafs-Lothringen, Sachsen-Altenburg und

Nr.		Gymnasium
		A. Im
1.	Stud. der Theologie und theolog. Staatsprüfungen	Reifeprüfung
2.	Stud. der Rechts- und Staatswissenschaften und dazu gehörigen Prüfungen	Reifeprüfung
3.	Stud. der Medizin, sowie Aufnahme in das F. W. Institut und ärztliche Staatsprüfungen	Reifeprüfung
4a.	Stud. der altphilologisch-historischen Fächer und Prüfungen für das Lehrfach und Bibliothekarfach	Reifeprüfung
b.	Stud. der neuen Sprachen und Prüfung für das Lehrfach	Reifeprüfung
c.	Stud. der mathem. naturw. Fächer und Prüfung für das Lehrfach	Reifeprüfung
d.	Zulassung zur Prüfung für das Lehramt an Landwirtschaftsschulen	Reifeprüfung
5.	Stud. des Bau- und Maschinenfaches u. Staatsprüfung im Hochbau-, Bauingenieur- u. Maschinenbaufach	[2]) Reifeprüfung
6.	Stud. auf den Forstakademieen und Prüfungen für den Königl. Forstverwaltungsdienst	[3]) Reifeprüfung
7.	Stud. des Bergfaches und Staatsprüfungen	Reifeprüfung
8.	Stud. auf landwirtschaftlichen Akademieen	Abschlufsprüfung
9.	Stud. auf der Akademie der Künste und Prüfung als Zeichenlehrer	Abschlufsprüfung
10.	Höh. Post- und Telegraphendienst	Reifeprüfung
11.	Steuerfach	[4]) 1 Jahr Prima
12.	Landmesser- und Markscheiderprüfung	[5]) Reife für Prima
13.	Telegrapheninspektorat bei der Staatseisenbahn	Reife für Prima
14.	Zahnärztliche Approbation	Reife für Prima
15.	Tierarznei-Studien und Prüfungen	Reife für Prima
16.	Apothekerfach	Abschlufsprüfung
17.	Reichsbank	Reife für Prima
18.	Subalterndienst bei den Justizbehörden, den Provinzialbehörden und der Staatseisenbahn	Abschlufsprüfung
19.	Gärtnerlehranstalt in Potsdam	Abschlufsprüfung
20.	Besuch der mittleren technischen Fachschulen	Abschlufsprüfung
		B. Auf mili-
21.	Erlafs der Portepeefähnrichsprüfung	Reifeprüfung
22.	Erlafs der Seekadettenprüfung	[7]) Reifeprüfung
23.	Zulassung zur Portepeefähnrichsprüfung	Reife für Prima
24.	Zulassung zur Seekadettenprüfung	Reife für Prima
25.	Zulassung zur Rofsarztschule und Prüfung	Reife für Prima
26.	Zahlmeisterasp. i. d. Armee u. Intendantensubalterndienst	Abschlufsprüfung
27.	Marineverwaltungsdienst	[8]) 1 Jahr Prima
28.	Verwaltungssekretariat bei den Kaiserl. Werften	[8]) 1 Jahr Prima
29.	Schiffsbau und Maschinenbaufach und Staatsprüfungen bei der Kaiserl. Marine	Reiseprüfung
30.	Einjährig-Freiwilligen-Dienst	Abschlufsprüfung
31.	Zahlmeisterasp. u. Intendantursekretariat bei der Marine	[8]) 1 Jahr Prima
32.	Maschinisten- und Ingenieurprüfung bei der Kaiserlichen und Handelsmarine	Abschlufsprüfung

Die Berechtigungen der Progymnasien bezw. Realprogymnasien und
Gymnasien bezw. Realprogymnasien und

April 1899 nach Schularten u. Klassenstufen geordnet.

Braunschweig ist statt »Abschlufsprüfung« jedesmal »Reife für IIa« zu setzen.)

Realgymnasium	Oberrealschule	Bemerkungen
Civildienst.		
[1])		[1]) In Württemberg können die Realgym.-Abiturienten auch Kameralia studieren und in die Regierungskarriere eintreten.
Reifeprüfung		
Reifeprüfung	Reifeprüfung	
Reifeprüfung		
Reifeprüfung	Reifeprüfung	[2]) In Württemberg haben die Gymnas.-Abit. behufs Zulassung zu den Staatsbauprüfungen den Nachweis engl. Kenntnisse zu erbringen.
[3]) Reifeprüfung	[3]) Reifeprüfung	
Reifeprüfung	Reifeprüfung	
Abschlufsprüfung	Abschlufsprüfung	[3]) In der Mathem. ist eine unbedingt genügende Zensur erforderlich.
Abschlufsprüfung	Abschlufsprüfung	
Reifeprüfung	Reifeprüfung	
[4]) 1 Jahr Prima	[4]) 1 Jahr Prima	[4]) Oder Reife für IIa und Reifezeugnis einer zweijährigen mittleren Fachschule.
[5]) Reife für Prima	[5]) Reife für Prima	
Reife für Prima	Reife für Prima	
Reife für Prima		[5]) Oder Reife für IIa und einjähriger Besuch einer mittleren Fachschule.
Reife für Prima		
Abschlufsprüfung		
Reife für Prima	Reife für Prima	
Abschlufsprüfung	Abschlufsprüfung	
Abschlufsprüfung	[6]) Abschlufsprüfung	[6]) Der Nachweis von Quarta-Kenntnissen im Latein mufs erbracht werden.
Abschlufsprüfung	Abschlufsprüfung	
tärischem Gebiete.		
Reifeprüfung		
[7]) Reifeprüfung		[7]) In der engl. Sprache ist das Prädikat »gut« erforderlich. Haben die Aspiranten das Prädikat »gut« in der engl. Sprache in der Abit.-Prüf. nicht erlangt, so müssen sie zur Aufnahme als Kadett eine besond. Prüf. ableg.
Reife für Prima		
Reife für Prima		
Reife für Prima		
Abschlufsprüfung	Abschlufsprüfung	
1 Jahr Prima	1 Jahr Prima	
1 Jahr Prima	1 Jahr Prima	
Reifeprüfung	Reifeprüfung	[8]) Der Aspirant mufs Kenntnisse in der engl. Sprache nachweisen.
Abschlufsprüfung	Abschlufsprüfung	
1 Jahr Prima	1 Jahr Prima	
Abschlufsprüfung	Abschlufsprüfung	

Realschulen sind diejenigen, welche durch die Abschlufsprüfung an den Oberrealschulen erlangt werden.

Vergleich der Verteilung der Berechtigungen.

1. Das Gymnasium besitzt alle Berechtigungen, nur zum Erlafs der Seekadettenprüfung ist eine gute Zensur im Englischen erforderlich und bei der Zulassung zum Marineverwaltungsdienst und zum Verwaltungssekretariat der Kaiserlichen Werfte und in Württemberg bei der Zulassung zu den Prüfungen im Staatsbaufach wird der Nachweis englischer Kenntnisse verlangt; zur Zulassung zum Forstfache ist eine unbedingt genügende Zensur in der Mathematik erforderlich.

2. Das Realgymnasium steht dem Gymnasium nach in der Zulassung zum Studium der Theologie, der Jurisprudenz und Kameralia, der Medizin und der alten Philologie; in Württemberg ist seinen Abiturienten auch die Regierungskarriere geöffnet; für seine Abiturienten ist ebenfalls zur Zulassung zum Forstfache eine unbedingt genügende Zensur in der Mathematik, zum Erlafs der Seekadettenprüfung eine gute Zensur im Englischen erforderlich. Seine Abiturienten können sich die Berechtigung zu den noch fehlenden Fächern durch eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen und Griechischen erwerben.

3. Die Oberrealschule steht dem Realgymnasium noch nach in der Zulassung zum Studium der neuen Sprachen, zur Prüfung für das Lehramt an Landwirtschaftsschulen, zur zahnärztlichen Approbation, zum Studium auf der Tierarzneischule und Rofsarztschule, zum Studium der Pharmacie, in der Zulassung zur Fähnrichs- und Seekadettenprüfung und in dem Erlafs der Fähnrichs- und Seekadettenprüfung für die Abiturienten. Zur Zulassung zum Forstfache ist auch für ihre Abiturienten eine unbedingt genügende Zensur in der Mathematik erforderlich. Ihre Abiturienten können sich die Rechte der Realgymnasialabiturienten durch eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen, die der Gymnasialabiturienten durch eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen und Griechischen erwerben.

Die obige Tabelle zählt 35 Berechtigungen auf; davon hat: das Gymnasium 35, das Realgymnasium 31, die Oberrealschule 21.

---

7. Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge,

herausgegeben von Prof. Dr. **K. Kehrbach,** Verlag von J. Harrwitz Nachfl., Berlin

Der erste 1243 Seiten umfassende Jahrgang wurde im vorigen Jahre herausgegeben. Dazu ist soeben ein ausführliches Namen- und Sachregister erschienen, das den dort ausgebreiteten reichen Stoff in eine ungemein grofse Zahl von Kernworten zerlegt und zusammendrängt. Indem das Register so den Inhalt des Werkes erst recht erschliefst und flüssig macht, ist es besonders geeignet, die Notwendigkeit und den Wert des ganzen Unternehmens ins hellste Licht zu rücken. Die verwirrende Masse der pädagogischen Litteratur erscheint hier gleichsam durch ein zweimaliges Filtrierverfahren geklärt und krystallisiert; durch eine planvolle Stoffverteilung ist zugleich eine Übersicht nach gröfseren Gesichtspunkten ermöglicht und auch jeder einzelne Begriff in erschöpfender Weise herausgehoben. Mit einem Blick läfst sich erkennen, in welchem Mafse und in welcher Weise jeder einzelne Gegenstand des weiten Gebietes behandelt worden ist. Wie sich die menschlichen Berufe und Thätigkeiten fortschreitend differenzieren, so verzweigen sich auch nach der Breite und Tiefe hin die zur Vorbereitung auf jene dienenden Veranstaltungen und die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts. Mit einer Momentaufnahme

dieser Entwicklung im Jahre 1896 kann das Register verglichen werden, das in einem Miniaturbild alle Leistungen, Bestrebungen und Maſsnahmen auf dem Gebiete der Erziehung und Schule von der Kleinkinderanstalt bis zur Universität, von der Hufbeschlagschule bis zur Technischen Hochschule, vom Kochunterricht bis zum Rechtsstudium, soweit sie litterarischen Ausdruck gefunden haben, widerspiegelt. Darum erfüllt es nicht nur seinen eigentlichen Zweck als abschlieſsende Ergänzung des Nachschlagewerkes, sondern giebt auch unabhängig hiervon dem Benutzer eine Fülle von wertvollen Anregungen, da es ihn zu den mannigfaltigsten Gedankenassociationen förmlich zwingt.

---

8. Vaterländische Jugendbücherei für Knaben und Mädchen

Herausgegeben von **Julius Lohmeyer**. (Verlag von J. F. Lehmann, München)

»Eine gute Jugendlektüre soll die Schule unterstützen, vor allem durch Ausbildung des Gemüts, der Phantasie, der Beweglichkeit des Geistes und des Geschmacks.«

Herbart.

An deutsch gesinnte Eltern! An die deutsche Lehrerschaft!

Das Geschlecht, das die groſse nationale Erhebung von 1870/71 miterlebt hat, scheidet mehr und mehr von uns. Das teuere Kleinod nationaler Einigung, das unser Volk in jahrhundertlangem Ringen, nach Zeiten schmachvoller Zerrissenheit, Erniedrigung und Abhängigkeit von seinen Nachbarn in glücklicher Stunde errungen hat, wird von unserer Jugend als ein selbstverständliches Gut, als ein unentreiſsbares Erbe hingenommen, dessen Genuſs sie sich in sorgenfreier Thatenlosigkeit überlassen zu dürfen meint. Das lebendige Bewuſstsein von den unermeſslichen Opfern unserer Väter an Gut und Blut, von der Geistesarbeit unserer Denker und Forscher für die Sache der Einheit und Freiheit unseres Vaterlandes, von der Verachtung unserer einstigen Schwäche bei unseren Nachbarn, ist unserem jungen Geschlecht entschwunden. Der mächtige wirtschaftliche Aufschwung beherrscht die Gemüter; eine Zeit des Ruhens, des Genieſsens, der nationalen Ebbe scheint an Stelle des Kampfes getreten; eine internationale Strömung treibt die Jugend von dem vaterländischen Boden ab, der, von Gefahren umdroht, neuen Tagen der Prüfung und des Kampfes entgegengeht, die nur ein in Ernst und Zucht aufgewachsenes, geistig und körperlich gewappnetes Geschlecht mit Erfolg bestehen wird.

Eine Reihe national gesinnter Männer hat sich zusammengeschlossen, um Mittel und Wege zu suchen, auf die Vertiefung nationaler Erziehung unserer heranwachsenden Jugend einzuwirken. Für diesen groſsen Zweck gilt es, in erster Linie eine Hebung und Belebung unserer Jugendlitteratur in deutsch-volklichem Sinne, als einem der wichtigsten Hebel für die geistige und sittliche Erziehung unserer Kinder, anzustreben. Statt der seichten, die Phantasie überreizenden Abenteuereien und Indianergeschichten, oder sentimentalen Backfischgeschichten, die man unseren Knaben und Mädchen bietet, und die oft nur gewissenlos die Leidenschaften und Schwächen unserer Jugend ausbeuten, sollen ihr in Meistererzählungen volkstümlicher nationaler Dichter und Jugendschriftsteller: Bilder aus dem Leben unserer Helden und Denker, unserer vaterländischen Geschichte in ihren bedeutungsvollen Abschnitten, — auch aus den Tagen der Not und Schmach — die Schilderung deutscher Gaue und Stämme, die Heldensagen der Vorzeit, die Göttervorstellungen unserer

Ahnen, deutsches Flotten- und Seemannsleben, sowie Kampf und Arbeit in unseren Kolonieen vorgeführt werden, und zwar nicht in lockerer biographischer Darstellungsweise und lehrhafter Schilderung, sondern in der fesselnden, lebensvollen und künstlerischen Form der Erzählung.

Was grofs und edel, was gut und wahr, was deutsch im besten Sinne ist, soll die Herzen unserer Kinder erfassen, sie für das Grofse in Vergangenheit und Zukunft begeistern, und das Pflichtgefühl in ihnen wachrütteln, ihr ganzes Sein für die Sache des Vaterlandes einzusetzen in Selbstzucht und tapferer Stählung an Geist und Körper. Vor allem soll die Jugend auch für die grofse und herrliche Aufgabe gewonnen werden, als Pioniere unseres Volkes im Auslande, für die Sache des Deutschtums zu wirken.

Treue für Kaiser und Reich, das Gefühl inniger Zusammengehörigkeit mit den jenseits der deutschen Reichsgrenzen wohnenden Stammesgenossen, zumal den um ihr nationales Dasein ringenden Deutschen Österreichs, Verständnis für unsere Geschichte, unsere Entwicklung aus Ohnmacht, Leid und Schmach, dankerfüllte Begeisterung für die endlich errungene Reichseinheit, soll in den Seelen unserer Kinder lebendig sein. Allem konfessionellen Streit und Parteihader fern, sollen sie durch unser Schriftwerk mit zu sittlicher, religiöser und nationaler Vertiefung, zum Heil und Ruhm unseres Vaterlandes, erzogen werden.

Für die Leitung dieses bedeutungsvollen Unternehmens ist in Julius Lohmeyer ein Mann gewonnen worden, der in 25jähriger treuer Lebensarbeit, an der Leitung der Zeitschrift »Deutsche Jugend« in nationalem Sinne und dem der Gemüts- und Geschmacksbildung wirkte. Die nachfolgenden Bände der Vaterländischen Jugendbücherei für Knaben und Mädchen gelangen mit reichem Bilderschmuck zur Ausgabe: Bd. 1. Johann von Wildenradt, Johann von Renys, der Kampf um die Marienburg. Eine Geschichte aus der Zeit des deutschen Ordens in Preufsen. Mit Bildern von Woldemar Friedrich. M 1,60. 2. Fritz Lienhard, Der Raub Strafsburgs. Mit Bildern von Wilhelm Weimar. M 1. 3. Anton Ohorn, Aus Tagen deutscher Not. Mit Bildern von Hans W. Schmidt. 4. H. Conscience, Der Löwe von Vlaandern. Mit Bildern von A. Hoffmann. M 4. 5. Werner Hahn, Deutsche Charakterköpfe: H. J. v. Ziethen, E. M. Arndt, J. G. Fichte, Königin Luise u. a. Mit Bildern von Woldemar Friedrich und Eugen Klimsch. M 2,40. 6. Richard Redlich, Zollern und gut Brandenburg. Märkische Erzählungen aus der Zeit des grofsen Kurfürsten. Mit Bildern von A. Hoffmann. 7. Felix Dahn, Armin. Eine Erzählung aus der Zeit der Germanen- und Römerkämpfe. Mit Bildern von A. Klofs. 8. Victor Blüthgen, Um Ehr' und Gewissen. Eine Erzählung aus den Franzosenkriegen. Mit Bildern von Fr. Grothemeyer. 9. Reinhold Werner, Admiral Karpfanger. Eine Erzählung aus Hamburgs Vorzeit. Mit Bildern von A. Hoffmann. 10. Hans Hoffmann, Erwin Wohlfahrt. Eine Geschichte aus dem Harz. Mit Bildern von Woldemar Friedrich. 11. Georg Lang, Fröhliche Rheinfahrt und andere Schülerwanderungen durchs deutsche Land. Mit Bildern von R. Schuster. 12. E. Wuttke-Biller, Lina Bodmer. Eine Familiengeschichte aus der Zeit der napoleonischen Herrschaft. Mit Bildern von Hans W. Schmidt. 13. Julius Lohmeyer, Das deutsche Herz. Bilder und Geschichten. Mit Bildern von Woldemar Friedrich. 14. Werner Hahn, Die Götterwelt der Germanen. Mit Bildern von Wilhelm Weimar. 15. August Niemann, Geschichten aus unseren Kolonieen. Mit Bildern von Johannes Gehrts. 16. A. Seidel. Sekretär der Kolonialgesellschaft. Der Wali von Bagamoyo. 17. H. Seidel, Ein Brandenburger Held an der Sklavenküste. 18. Gustav Schalk, Die Heldensagen des deutschen Volkes. Mit Bildern von A. Hoffmann.

9. Pädagogische Universitätsseminare

(Tägl. Rundschau Nr. 54, 1899.)

Wie die Blätter melden, beabsichtigt die Unterrichtsverwaltung eine »Auskunftstelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens« einzurichten, weil der Mangel einer einheitlichen Sammlung der auf dem Gebiete des höheren Unterrichts in Gebrauch befindlichen und neu erscheinenden Lehrmittellitteratur in den beteiligten Kreisen seit lange als schwerwiegender Übelstand empfunden wird. Die geplante Einrichtung dürfte in der That einem Bedürfnis entgegenkommen; wir fürchten aber, dafs damit wieder nur eine halbe Mafsregel wird getroffen werden. Was dem höheren Unterrichtswesen not thut, sind pädagogische Universitäts-Seminare, die einen Konzentrationspunkt für die gesamten Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik bilden könnten. Bis jetzt herrscht in Bezug auf die bezeichneten Bestrebungen leider durchaus das Gegenteil von Konzentration vor. Die Erziehungs-Wissenschaft, die den künftigen Lehrer während seiner Universitätszeit mit den Aufgaben der höheren Jugendbildung und mit den Hilfsmitteln zu deren Durchführung vertraut machen soll, wird, da es an eigenen Lehrstühlen für Pädagogik in Preufsen zur Zeit noch völlig mangelt, nur nebenbei von den Professoren der Philosophie vertreten, Männern, die bei der innigen Berührung der Pädagogik mit den philosophischen Disziplinen, vor allem der Psychologie, gewifs im stande sind, reiche Anregungen nach dieser Seite zu bieten. Indessen liegt die Gefahr gerade bei den Dozenten der Philosophie vor, dafs hierbei die abstrakt-begriffliche Konstruktion, die den festen Boden der gegebenen Schulverhältnisse zu sehr aus den Augen verliert, einseitig vorwiegt, so dafs die durch jene gewonnenen Anregungen ihre befruchtende Wirkung auf die pädagogische Praxis verfehlen. In richtiger Erkenntnis dieses Mangels hat die Unterrichtsverwaltung die sogenannten Gymnasialseminare eingerichtet, welche die Lehramtskandidaten unter der Leitung der Direktoren in die praktischen Aufgaben des Lehrerberufs einzuführen bestimmt sind. Ein Übelstand liegt jedoch darin, dafs auf diese Weise eine völlige Kluft zwischen pädagogischer Theorie und Praxis entsteht und von lebendiger Durchdringung beider Gebiete wenig die Rede sein kann. Denn dafs sich für je 6—8 Kandidaten, die gewöhnlich zu einem Seminarkursus vereinigt werden, ein Gymnasial-Direktor auftreiben liefse, der neben seiner umfangreichen amtlichen Thätigkeit auch noch das Amt eines Professors der Pädagogik zu versehen geeignet sein sollte, ist kaum zu erwarten. Die Unterrichts-Verwaltung hat denn auch wieder auf die Universität zurückgreifen zu sollen geglaubt und an zwei preufsischen Hochschulen Honorar-Professuren für Pädagogik eingerichtet. Aber auch die für diese Stellung ausersehenen, aus der Lehrpraxis hervorgegangenen Persönlichkeiten, die übrigens in ihrer Thätigkeit als Honorar-Professoren ein unbesoldetes Ehrenamt bekleiden, sehen sich wieder einseitig auf die praktischen Teile der Pädagogik beschränkt, so dafs die Einrichtung nur als Notbehelf gelten kann. Soll nun die neu geplante »Auskunftsstelle« völlig von den übrigen für die Zwecke des höheren Unterrichtswesens getroffenen Einrichtungen abgetrennt für sich bestehen? Damit wäre die Zersplitterung auf dem fraglichen Gebiete erst vollständig. Weit mehr Erfolg für die Belebung und Ausbreitung pädagogischer Studien würde von der Einrichtung von Fachprofessuren an den gröfseren Universitäten zu erwarten sein, mit denen auch die Auskunftsstelle sich verbinden liefse.

Leider scheint in den mafsgeblichen Kreisen wenig Neigung zu einer derartigen durchgreifenden Neuerung vorhanden zu sein; ja, es gewinnt fast den Anschein, dafs es ihnen an dem nötigen Interesse und Verständnis für die neueren

Bestrebungen auf dem Gebiet der Pädagogik fehlt. Ist doch diesen bisher von leitender Stelle nicht die mindeste Aufmunterung und Förderung zu teil geworden! Wenn es aber von oben her an Beweisen von thätigem Interesse mangelt, so ist es nicht zu verwundern, dafs sich weite Kreise der Lehrerwelt gegen diese Bestrebungen ablehnend verhalten.

10. Carl Reichardt, Soll die Schule erziehen?

(Neue Jahrbücher von Ilberg u. Richter, 1899, 2.)

»Denen um Ziller ist das Verdienst nicht abzustreiten, dafs sie zuerst versucht haben, eine wissenschaftliche Pädagogik auf breiter Grundlage zu schaffen. Der Versuch darf heute als gescheitert gelten, soweit man den Aufbau ihrer Lehren als ein Ganzes nimmt.« Zwei Umstände sollen daran schuld sein: 1. Die neue Wissenschaft baute auf zu schwankendem Grunde. Ihre Psychologie ist nicht zuverlässig. »Die Gegenwart bemüht sich erst, auf physiologischen Voraussetzungen und durch fleifsige Beobachtung und scharfsinnige Kombination der einzelnen psychischen Thatsachen eine empirische Psychologie nach und nach aufzubauen.« 2. »Herbart kam zu der Überzeugung: Unterricht ist Erziehung! Aber man darf sich nicht auf ihn berufen, wenn man diesen Satz umkehrt und behauptet: Erziehung ist Unterricht! Und eben diesen Unterschied nicht klar genug erkannt, ja bisweilen geradezu verwischt zu haben, das, scheint mir, mufs man denen, die sich mit Herbarts Namen decken, zum Vorwurfe machen.«

Auf den ersten Einwand ist zu antworten, dafs die empirische Psychologie, wie sie von Herbart und seine Schule ausgebaut worden ist, sich als tragfähig erwiesen hat. Sie begrüfst die physiologische Psychologie als wertvolle Ergänzung, namentlich in der Lehre von den Empfindungen, und verfolgt die Errungenschaften der naturwissenschaftlichen Psychologie mit Aufmerksamkeit. Sie hat aber bis jetzt durchaus noch keine Veranlassung gehabt, sich selbst aufzugeben. Die Psychologie von Drobisch z. B., nach 56 Jahren neu aufgelegt, hat auch heute noch, nicht nur ein historisches, sondern ein ebenso aktuelles Interesse. Man mufs sie nur studieren. Der zweite Einwand ist nicht recht verständlich. Die Herbartsche Pädagogik bedeutet einen Versuch, Haus und Schule in gemeinsamer Erziehung der Jugend zu verbinden, die Schule als eine Ergänzung der Familienerziehung aufzufassen und den Unterricht in den Dienst der Erziehung zur Charakterbildung zu stellen. Fände dieser Versuch nur mehr Anerkennung und wirkliche Nacheiferung! Wir brauchen heute weit weniger neue pädagogische Systeme, als vielmehr Einführung vorhandener grofser und guter Gedanken in die Praxis. Hier fehlt es.

11. Hamburger Einheitsschule

Die Hamburger Schulsynode hat einen wichtigen Beschlufs gefafst, indem sie der Hamburger Oberschulbehörde und den parlamentarischen Körperschaften die Einführung der Einheitsschule empfahl:

Hamburger Schulwesen

A. Unterbau: 5klass. Volksschule
(S. Rein, Grundrifs der Päd.)
B. Oberbau:

1. 3klass. Volksschule (oberer Kursus)
2. 7klass. Gymnasium
3. 4klass. Realschule, weitergeführt durch eine 3lass. Ober-Realschule.



C Besprechungen

I Philosophisches

Dr. Alois Höfler, Privatdozent der Philosophie und der Pädagogik an der Universität Wien, Professor am Gymnasium der k. k. Theresianischen Akademie in Wien. Psychologie. Mit 77 Holzschnitten im Text. Wien und Prag, F. Tempsky, 1897. 604 S. Lex. 8⁰.

Daraus kleinere Ausgabe:

— —, Professor am Gymnasium u. s. w., Privatdozent u. s. w. [also umgekehrte Reihenfolge der Titel]. Grundlehren der Psychologie. Lehrtext und Übungen für den Unterricht an Gymnasien. Mit 41 Holzschnitten im Text. Preis geheftet 1 fl. 10 kr., gebunden 1 fl. 35 kr. Prag, Wien, Leipzig. F. Tempsky. G. Freytag. 1897. 168 S. gr. 8⁰.

Ferner:

— —, Privatdozent u. s. w., Professor u. s. w. Die metaphysischen Theorieen von den Beziehungen zwischen Leib und Seele. Einige Fragen an die Monisten. Sonder-Ausgabe aus des Verfassers »Psychologie«. Wien und Prag u. s. w. 1897. 24 S. gr. 8⁰.

Dr. Alois Höfler, Privatdoz. d. Philosophie u. d. Pädagogik an d. Universität Wien. Sieben Thesen zu Professor Dr. Franz von Liszt's Vortrag »Die strafrechtliche Zurechnungsfähigkeit«. Mit einem Sonder-Abdruck aus des Verfassers »Psychologie«: Willensfreiheit und Zurechnung. Wien und Prag u. s. w. 1897. 43 S. Lex. 8⁰.

(Vergl. auch vom selben Verfasser einerseits: Psychische Arbeit. Sonder-Abdruck aus: Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Hamburg und Leipzig, Leopold Vofs. 1894 — andererseits: Logik u. s. w. Tempsky 1890, daraus Grundlehren u. s. w., und: Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern u. s. w.).

Die an unseren Universitäten übliche Vereinigung von Pädagogik — sofern diese überhaupt zählt — und von Philosophie in Einer Hand kann unter günstigen Umständen weit mehr als eine blofse Addierung zweier Gruppen von Leistungen erzielen. Ein solcher Fall scheint in den hier genannten Arbeiten vorzuliegen. Zwar ist das Hauptwerk, die schlechtweg so genannte »Psycho-

logie«, ein rein wissenschaftliches Werk, und andere unter den aufgezählten Veröffentlichungen sind es wenigstens zum Teil ebenfalls. Allein hervorgegangen ist doch diese ganze kleine Bücherei aus Unterrichtsbedürfnissen. Von vorn herein handelte es sich um eine »Philosophische Propädeutik«, die bestehn sollte aus einem I. Teil, der »Logik«, einem II. Teil, der »Psychologie«, und einem »Anhang: Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern«. Nur dafs die »Logik« nicht blofs, wie beabsichtigt, ein Lehrbuch für die Hand der Schüler und Lehrer, sondern auch eine theoretisch wissenschaftliche Leistung geworden ist. Späterhin hat der Verfasser, auf jene Mehrheit von Funktionen verzichtet und die »Psychologie« schlechthin als solche herausgegeben; ihre »Grundlehren« haben nur mehr einen didaktischen Untertitel, nicht einen derartigen Obertitel.

Wie uns jetzt die Reihe dieser Bücher vorliegt, haben wir es also in der Hauptsache einerseits mit wissenschaftlichen Originalarbeiten, andrerseits mit Schulbüchern zu thun. Indessen sind letztere (ausgenommen die »Lesestücke«) lediglich Ausschnitte aus ersteren, enthaltend das »Grofsgedruckte« und aus den näheren Ausführungen nur das zum Unterricht Wichtigste. Indem so zwischen eine wissenschaftliche und eine didaktische Darstellung keine andere Verschiedenheit gesetzt war als das Plus und Minus an Spezialexkursen, ist leider einer gewissen Gemütlichkeit in didaktischen Dingen Vorschub geleistet worden; vor allem sind der Gang des wissenschaftlichen Aufbaues und der Gang des Lehrens einander gleichgesetzt.

Das Auffallende daran tritt in den Psychologiebüchern stärker hervor als in den Logikbüchern. Jene beginnen mit einer »Allgemeinen Einleitung in die Psychologie« (nahezu einem Siebentel des Ganzen), die wieder drei Teile hat: »I. Gegenstand, Methode und Aufgabe der Psychologie«, »II. Vorblick auf die Hauptklassen psychischer Erscheinungen und auf das System der Psychologie«, »III. Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Physischem und Psychischem«. Dieser dritte Teil, aus dem auch der S.-A. von den »metaphysischen Theorieen« stammt, enthält u. a. ausführliche physiologische und pathologische Erörterungen, wertvoll schon durch ihre glücklich durchgeführte Tendenz, Leibliches und Seelisches auseinanderzuhalten, jedoch etwas gefährlich durch einseitige Bevorzugung der Lehren des Psychiaters Meynert. Jedenfalls aber darf es uns mindestens wundern, dafs ein so pädagogisch denkender Gelehrter, der sonst immer so viel auf Zurückstellung alles Erklärens bis nach vollzogener Beschreibung hält, all diese prinzipiellen, methodischen, systematischen und Hilfsfragen nicht erst nach Erledigung seiner speziellen Hauptaufgaben bringt, sondern sie voranstellt; uns scheint dies wenigstens seinem eigenen Zug zuwiderzulaufen und nicht nur nicht in ein Schulbuch, sondern auch nicht in ein wissenschaftliches Werk zu passen, sofern dies nicht als ein thesaurierendes Handbuch, sondern als eine zusammenfassende und vorwiegend erörternde Darstellung angelegt ist.

Indessen kann uns doch wenigstens Eines darüber trösten. Es reichen nämlich diese Bedenklichkeiten nicht heran an die sonstige so überaus instruktive Art der Höfler'schen Denk- und Darstellungsweise; seine Gedanken sind so vorbildlich, seine Beispiele und zumal Übungsfragen so lehrreich gewählt, dafs der bildende Nutzen des Studiums unter allen Umständen beträchtlich sein dürfte. Die »Grundlehren« in der Hand eines schlechten Lehrers und die »Psychologie« in der Hand eines schlechten Lerners werden allerdings all den Studiumsnutzen, auf den sie angelegt sind, nicht gewähren können. In der Hand eines guten Lehrers hingegen und auch eines hingebend Lernenden werden sie ja sozusagen immer von neuem umgeschrieben werden, je nach Benützung der verschiedensten Umstände durch didaktische Kunst. Wenn dann im

einen Fall etwa mit dem Willen begonnen und mit dem Gehirn geschlossen, in einem anderen Fall die umgekehrte Reihenfolge eingehalten wird, so braucht das Lehrbuch hier nicht schlechtere Dienste leisten als dort.

Wahrhaft wehmütig mufs es die Leser im Deutschen Reich berühren, wenn sie hier sehen, was in Österreich für die »Philosophische Propädeutik« an Gymnasien geleistet wird. Ihre dortige Gestalt geht auf Herbart und auf die Ansetzung der Logik und der Psychologie als blofser Vorschulung zur eigentlichen Philosophie zurück, die dann etwa als theoretische Philosophie die Metaphysik und als praktische die Ethik (mit Einschliefsung der Ästhetik im Herbartschen Sinn) zu umfassen hätte, natürlich ergänzt durch Geschichte der Philosophie. In Österreich ist die Propädeutik noch immer für die zwei obersten Klassen obligat, mit zwei Wochenstunden, und wird, trotz behördlicher Herabminderungsversuche, von einer Reihe berufener Fachleute — darunter besonders A. v. Meinong und A. Höfler — aufs energischste verteidigt. Die beste Verteidigung besteht allerdings in folgenden zwei Fortschritten. Erstens mehrt sich gegen früher die Zahl der Propädeutiklehrer, die ihr Sonderfach gemäfs Prüfungsausweis erlernt haben, während vordem die Propädeutik häufiger als jetzt von Ungeprüften gelehrt wurde; charakteristischer Weise sind diese gemäfs einem statistischen Ausweis bereits vor einigen Jahren besonders unter den Lehrern seltener geworden, die ihrem Unterricht in Logik das Buch Höflers zu Grunde legen. Zweitens mehrt sich gegen früher die Güte der Lehrbücher für Propädeutik. Man ahnt angesichts solcher ausgezeichneter Lehrbücher wie der Höflers kaum, was für traurig trockene Schulbücher vordem üblich waren und es vielleicht an manchen Gymnasien jetzt noch sind.

Solchen Propädeutik-Zeugen gegenüber läfst sich eine Abneigung gegen das Lehrfach selber kaum jemandem verdenken. Hier scheint die Wurzel der so weit reichenden Abneigung gegen ein obligates Wiedereinführen der philosophischen Propädeutik in den Ländern des Deutschen Reichs, die sie (wie Preufsen) nur fakultativ oder (wie Bayern) gar nicht pflegen, zu liegen. Dem Verlangen danach wird ja meistens erwidert: »Was läfst sich denn da eigentlich lehren? Besser nichts, als das, was man unter diesem Namen kennt!« Und wer einen philosophischen Vorunterricht an höheren Schulen überhaupt noch anerkennen will, fafst ihn zumeist als Beigabe zum Sprachunterricht, zum antiken (Plato-Lektüre u. dgl.) oder zum deutschen. In diesem Sinn hat namentlich G. Wendt in Baumeisters »Handbuch« die Propädeutik-Sparte behandelt; eine Monographie, von der wir wohl nicht zu viel sagen, wenn wir in ihr geradezu ein Unglück für den Entwicklungsgang sowohl der Philosophie als auch der Pädagogik sehen. Möglich, dafs der Zweig der gegenwärtigen Philosophie, der weiteren Kreisen vielleicht am meisten imponiert: die sogenannte physiologische Psychologie, noch am ehesten der Propädeutik Nahrung geben wird. Allein wir fürchten, eine solche Propädeutik werde schlimmer sein als nichts. Und gerade Höflers beide Psychologiebücher haben den doppelten Vorzug: einerseits das, was unter jenem Namen geht, in einer guten Übersicht vorzuführen und andrerseits doch die Psychologie nicht darin aufgehen zu lassen, vielmehr gegen die in manchen Kreisen schier unüberwindlichen Verwechslungen wesentlich verschiedener Erscheinungen — des Psychischen und des Physischen — energische Verwahrung einzulegen.

In all diesen Hinsichten seien Höflers Bücher pädagogisch aufs Beste empfohlen. Dazu kommt noch folgender Umstand. Der Unterricht in Wissenschaften überhaupt — diesmal abgesehn von aller Propädeutik und noch allgemeiner von jeglichem Schulfach — ist eine der That nach sehr alte, dem speziell

pädagogischen Bewufstsein und der absichtlichen Vervollkommnung nach ganz junge Sache. Wir haben bislang weder eine Theorie noch eine Geschichte des eigentlich wissenschaftlichen Unterrichts, kaum noch ein paar Einzelarbeiten darüber; und wir haben nur erst Anfänge einer Anwendung der bisherigen Pädagogik auf die Lehrstätten für Wissenschaft und Kunst. Stehen nun auch solche Werke wie die Höflers nicht direkt im Dienste der auf diese Anwendung gerichteten, der so zu nennenden »hochschulpädagogischen« Bewegung, so kommen sie dennoch indirekt für sie in Betracht. Die Fragen »Wie lehrt man Wissenschaft?« »Wie lehrt man die und die Wissenschaft?« werden hier um so mehr gefördert, als jeweils die grofse Ausgabe mit dem Lehrgang des Lehrbuchs übereinstimmt und das spezifisch Instruktive der Höflerschen Darstellung in ihr fast noch mehr hervortritt als in diesem. Dieses Instruktive der Darstellung besteht namentlich darin, dafs alles, was Lehrsatz genannt werden kann, erst allmählich vor dem Geist des Lesers entwickelt wird, durch Beobachtung — oder vielmehr Anweisung zum Beobachten — des sachlichen Thatbestandes sowie des Thatbestandes der landläufigen oder nächstliegenden Bezeichnungen, Vorstellungen, und Versuche der Problemlösungen. Selbstthätigkeit des Lesers oder Schülers bei diesem Entwickeln ist hier erste Bedingung; eine reiche Fülle von Übungsfragen und eine sonst nicht gerade häufige Reinlichkeit der Terminologie (immer ausgehend vom Sprachgebrauch) unterstützen ihn darin aufs beste.

Die gesamte Anlage aller der vorliegenden Bücher geht von einer bestimmten Voraussetzung über den Weg des philosophischen Studiums aus, die zwar ohne Diskussion feststeht und zugleich dem Bestand der »Philosophischen Propädeutik« offiziell zu Grunde liegt, jedoch innerhalb des wissenschaftlichen und didaktischen Ganges dieser Bücher immer plausibler wird: die Voraussetzung nämlich, dafs das Studium der Philosophie mit Logik und Psychologie zu beginnen habe, nicht etwa — wie anderswo üblich — mit Geschichte der Philosophie oder mit »Einem Philosophen« oder mit Metaphysik oder selbst nur mit Ethik oder Ästhetik oder einem etwaigen andern Zweig der Philosophie. Plausibel wird diese Voraussetzung bei Höfler insonderheit durch die Ausblicke von der Logik und Psychologie auf die übrigen Teile der Philosophie. An zahlreichen Punkten wird gezeigt, wie das, was die Logik oder Psychologie zur Erledigung eines Problems thun kann, nunmehr zu Ende ist und weiterhin von einem anderen philosophischen Zweig übernommen werden mufs. Zugleich aber sieht man, dafs die Voranstellung der logischen und besonders der psychologischen Behandlung für die meisten philosophischen Probleme mindestens am naturgemäfsesten erscheint — als ein Hauptbestandteil dessen, was das Schlagwort sagen will: »Philosophie von unten.«

Das wäre ein Fall des Übereinstimmens zwischen Forschungsweg und Lehrweg. Von vorn herein müssen diese beiden Wege ebensowenig übereinstimmen wie der Weg der Forschung und der Weg der Natur; am allerwenigsten mufs die weitbeliebte These richtig sein, dafs der thatsächliche geschichtliche Gang der Forschung zugleich auch der beste Gang der Belehrung sei. Höflers Bücher haben den grofsen Vorzug, dafs sie schon durch ihr Dasein und ihre Trefflichkeit den philosophischen Studiumsweg, der mit ihren Gegenständen anfängt, begünstigen; nur innerhalb ihres eigenen Rahmens haben sie, namentlich die »Psychologie«, doch wohl den Mangel, dafs sie noch, sozusagen, »zu sehr nach Forschung schmecken.« Das hat aber auch wieder sein Gutes: es führt in die Werkstätte der Wissenschaft ein. Allerdings sieht man daraus, was auch sonst zu ersehen ist: dafs nämlich die Höflerschen Bücher im Universitätsstudium noch wertvoller sind als im Gymnasialstudium. Dazu

kommt, dafs man sich im Universitätsverkehr doch genieren würde, die Bücher für zu schwer und für zu dick zum Auswendiglernen zu erklären, im Gymnasialverkehr jedoch derlei Einwände nicht übel findet; irgendwo mit der wörtlichen Begründung, dafs 244 Seiten Logik auswendig zu lernen zu viel verlangt sei — also auch ganz ohne Rücksicht auf die Bestimmung dieses Buches für die Hand der Schüler und Lehrer, in dem Sinn, dafs »das wenige Grofsgedruckte den festen Lehrkern darstelle, das Kleingedruckte teils Übungsstoff, teils Material für den Lehrer, teils Lesestoff für eifrige Schüler sei.« Dies war des Verfassers Absicht bei Abfassung der »Logik«; er that wohl gut, bei Abfassung der »Psychologie« diesen anscheinend so schwer zu verstehenden Standpunkt ganz aufzugeben, geradenwegs ein rein theoretisches Buch zu schreiben und die ganze didaktische oder wenigstens propädeutische Aufgabe den »Grundlehren« zu überlassen, selbst ungeachtet des Übelstandes, dafs nun der Nebentitel der »Logik«, nämlich »Philosophische Propädeutik«, keine Fortsetzung erhalten hat; das Paar »Grundlehren« tritt nunmehr für die gesamte Propädeutik ein.

Indem wir jetzt die pädagogische Seite der Höflerschen Bücher bis zu ihrem Übergang ins rein Theoretische verfolgt haben und die Beurteilung dieser Seite beginnen, ist der erste Punkt dabei doch wieder eine pädagogische Angelegenheit. Im Gegensatz zu vielen anderen Psychologieen nämlich, die mehr oder minder ausdrücklich Psychologie um der Pädagogik willen sein wollen, ist die von Höfler keine direkt »pädagogische« Psychologie. Auch die einzelnen Stellen einer solchen Beziehung sind hier nicht zahlreich (S. 21 über den »erziehenden Unterricht«, S. 549 über den »Anschauungsunterricht«, S. 573 die »Übung im Hemmen«). Allein trotzdem hat diese Psychologie für die Pädagogik den Wert, den für sie jede Pädagogik in dem Mafse hat, als sie mehr auf sichere Grundlagen als auf Theorieen und auf Brauchbarkeit gerichtet ist. Im einzelnen möchten wir jedoch vor allem noch aufmerksam machen auf die reinliche Trennung des Urteils von der Vorstellung; die pädagogische Parallele zu ihr und zu der Priorität der Vorstellung vor dem Urteil ist eine längst latente pädagogische Lehre, die endlich aus ihrer Latenz herauszuführen eine wichtige Aufgabe der Pädagogik ist — also kurz etwa: Zurückhaltung des Urteils vor völliger Erledigung aller Aufgaben des Vorstellens. Begreiflicherweise sind solche psychologische Darlegungen wie die bei Höfler über das Interesse (S. 464 f.) und über die Entwicklung eines sittlichen Charakters (bes. S. 590 ff.) reich an pädagogischer Fruchtbarkeit.

Aber nun eines, das sowohl für die Psychologie als für die Pädagogik eine Lücke der vorliegenden Darstellungen bedeuten dürfte! Es fehlt nämlich fast alles, was unter den Begriff der vergleichenden Psychologie fällt. Höflers Darlegung hält sich strenge fast nur an das, was allen psychologischen Gebieten gemeinsam ist, und hat dabei den Vorteil auf ihrer Seite, den alles hat, was zuvörderst für Grundlage und Hauptsache sorgt. Sie behandelt die allen Menschen gemeinsamen psychischen Erscheinungen und behütet dadurch die Behandlung der nur einigen gemeinsamen vor einem Schweben ohne festen Boden. Es fehlt ganz die Psychogenesis, die Entwicklungsgeschichte der Seele oder, gröber gesprochen, die Kindespsychologie; wir brauchen sie für jegliche speziellere Pädagogik, und wir brauchen jetzt noch besonders eine Fortsetzung der bisherigen nicht weit hinauf reichenden Kindespsychologie, da der jüngste Zweig der Pädagogik, die Pädagogik der Wissenschaften und Künste, kürzer: die Hochschulpädagogik, einer Spezialpsychologie der obersten Jugendstufe (natürlich noch abgesehen von einer »Naturgeschichte des Studenten«) dringend bedarf.

Besonderungen wie die Psychologie der Geschlechter (als Ergänzung der hier

wegen Beziehung des Haupttextes zur Schule fehlenden Geschlechtspsychologie), wie die Völkerpsychologie, wie die Tierpsychologie fehlen ebenfalls; eine Lücke, die wohl weniger fühlbar ist, obschon ein Überblick über den Bestand dieser Zweige immerhin wünschenswert wäre. Ebenso möchten wir dem Leser noch schärfer zum Bewufstsein gebracht sehen, dafs die ganze hier vorliegende Psychologie nur immer eine des Einzelmenschen — und zwar des Einzelmenschen als eines Gattungswesens — ist, auf die Thatsachen jedoch, die sich durch das Zusammentreten der Einzelmenschen zu Kollektiven ergeben, verzichtet, soweit sie nicht durch Probleme wie die in § 78 behandelten: »Ausdrucksbewegungen. — Ursprung der Lautsprache«, bereits der Individualpsychologie aufgezwungen sind. Also eine Sozialpsychologie fehlt hier — indessen dürfte sie derzeit leider nicht nur hier, sondern auch überhaupt noch so gut wie ganz fehlen, trotz des rühmenden Aufsehens, das man von ihr zu machen pflegt.

Nur eines vermissen wir hier ebenfalls ungern: eine Fortbildung jener »Individualpsychologie« zu einer Psychologie der verschiedenen Individuen, die wir mit einem vielleicht nicht ganz eindeutigen Namen »Individualitätspsychologie« nennen können. Aufgeworfen ist das Problem bei Höfler allerdings. Der § 21 seiner Psychologieen behandelt: »Allgemeine Beziehungen zwischen seelischen und leiblichen Dispositionen: Physiognomik, Naturell, Temperament u. dgl.« Hier wird, abgesehen von einigen Ausblicken auf ethnographische und ähnliche Verschiedenheiten des »Naturells«, im Näheren die Frage nach den »Komponenten der Individualität« aufgeworfen und eine »Einteilung der Charaktere« angedeutet. Auch § 65, »Gefühlsdispositionen«, bringt einige Beiträge dazu. Am meisten aber vermissen wir ein näheres Eingehn auf die psychischen Thatsachen, die zwar zunächst der allgemeinen Psychologie angehören, deren Variabilität jedoch sie zur Voraussetzung der Objekte einer speziellen Individualitäts-Psychologie macht. Es handelt sich dabei zumeist um dauernde Eigentümlichkeiten (»Dispositionen«). Von den »Urteilsdispositionen« (§ 41) werden »Verstand« und »Vernunft« näher besprochen, »Tiefsinn«, »Scharfsinn« u. s. w. (und »Scharfblick« ?) angedeutet. Allein Dispositionen (oder Vorgänge) wie Abneigung, Zuneigung, Sympathie, dann Gehorsam und Folgsamkeit, Güte und Gutmütigkeit, Sensibilität und Empfindsamkeit, »Wärme« und »Kälte«, Offenheit und Verschlossenheit, ferner Phänomene wie Witz u. dgl., endlich besonders die Verschiedenheiten eines anschaulichen und eines nicht anschaulichen Geistes oder »Kopfes«, eines intuitiven (mit dem anschaulichen nicht identischen) Kopfes, eines diskursiven Kopfes, eines mehr associativen und eines mehr folgernden (mit dem diskursiven nicht identischen) u. s. w. u. s. w. — alles das fehlt ganz oder beinahe ganz; und doch bedarf man in allem, was »praktische Psychologie« heifsen kann, gerade solcher Beiträge zu der noch so mangelhaft ausgebildeten »Charakterologie« ganz besonders. Wenn wir indessen die Wahl haben zwischen üppigen Beiträgen zu derartigen Gebieten ohne feste allgemein psychologische Grundlagen einerseits und andrerseits solchen Grundlagen, nur vorläufig ohne den Überbau jener Anwendungen, so werden wir uns unbedenklich für dieses kleinere Übel entscheiden.

Auch innerhalb dessen, was Höfler nun wirklich darbieten will, wiederholt sich diese Tendenz. Seine »Psychologie« geht zwar in den Einzelheiten immerhin sehr weit, so dafs jeder, der nicht engste Spezialforschungen treiben will, an dem Text und den Litteraturbelegen genug haben kann; allein ein Kompendium wie Überwegs »Logik« oder Jodls »Psychologie« will sie nicht sein, vielmehr strebt sie immer vorwiegend nach reinlicher und vollständiger Erledigung der Hauptfragen. Nach der erwähnten längeren »Allgemeinen Einleitung« folgt die »Spezielle Psychologie« in zwei Teilen:

als »Psychologie des Geisteslebens« und dann des »Gemütslebens«. Jene umfaſst die Vorstellungen und die Urteile, diese die Gefühle und die Begehrungen. Durch die Unterscheidung der beiden letzteren geht Höfler, wie es auch andere ihm Nahestehende thun, über sein Vorbild Franz Brentano hinaus, dem beide Gruppen zusammen die Eine Klasse der Phänomene von »Liebe und Haſs« ausmachen; durch die Unterscheidung der beiden ersteren vertritt Höfler Brentanos Aufweisung der fundamentalen Verschiedenheit zwischen dem bloſsen Vorstellen eines Inhalts und seinem Bejahen oder Verneinen, die eine unverlierbare Errungenschaft von Brentanos Denkarbeit sein dürfte — ihre Konsequenzen für die Ästhetik werden bei Höfler überzeugend dargelegt (§ 67 »Ästhetische Gefühle sind Vorstellungsgefühle«), ihre Konsequenzen für die Pädagogik harren noch ebenso wie die der Brentanoschen Psychologie überhaupt der Herausarbeitung. (Die prinzipielle Unterscheidung zwischen subjektiven Empfindungen oder »Phantasmen« und eigentlichen Phantasievorstellungen fehlt bei Höfler leider ganz.) Neben jenem »ersten Satz« von Brentanos Urteilslehre nimmt aber Höfler keineswegs auch ihren »zweiten Satz« an: die Zurückführung aller Urteile auf »Existenzialurteile«; vielmehr bekennt er schon in seiner »Logik« die Scheidung zwischen diesen und den »Beziehungsurteilen« (»Relationsurteilen«) und baut darauf wichtige Teile seines logischen und seines psychologischen Gebäudes auf.

Die Einteilung aller psychischen Thatsachen in jene vier Klassen wird gekreuzt durch eine andere, die längst latent war, von Höfler aber herausgearbeitet wurde, wenngleich dies noch lange nicht vollständig gelungen ist. Wir meinen die Einteilung in Vorgänge, Zustände und Dispositionen; diesen sämtlichen »Thatsachen« lieſs sich etwa der gemeinsame Name »Phänomene« oder »Erscheinungen« geben, falls man diesen Namen nicht auf die »Vorgänge« (und »Zustände«) einschränken will, mit entschiedener Gegensetzung der verborgenen, nicht »erscheinenden« Dispositionen und (Zustände) gegen die wirklich hervortretenden Vorgänge. Weder die Gesamtklasse noch die drei Unterklassen werden uns bei Höfler ganz klar, wie schon die allerersten Zeilen (und später besonders § 6) zeigen; der Begriff des Zustandes wird immer noch ziemlich vernachlässigt; allein die Vertretung des Begriffes der Disposition ist eine höchst dankenswerte That und noch dazu eine tapfere: denn bisher gehörte es beinahe zum guten Ton, »Disposition« als einen Verlegenheitsausdruck zu betrachten. Unter den Verwendungen dieses Begriffs bei Höfler möchten wir die hervorheben, die im Problem der Willensfreiheit (§ 80) zur Geltung kommt: als Teilursachen eines Willensaktes werden die »aktuellen (phänomenalen)« und die »dispositionellen (nicht-phänomenalen)« auseinandergehalten; je eine Teilursache gilt als je ein »Motiv«, und der »Inbegriff aller Willendispositionen« ist der »Charakter«. Dabei ist aber auch die Rede von den »aktuellen Zuständen«, die »bei je einem als gegeben angenommenen Charakter haben eintreten müssen, damit es zu dem Willensakte kam.« Ist hier »aktuelle Zustände« eine Determination oder eine Tautologie? und wie verteilt sich nun Aktuelles und Nichtaktuelles unter jene drei Klassen?

Die angedeutete Klassifikation und ihre Anwendung ist aber ein derartig groſser Fortschritt und ist eine so junge Sache, daſs die noch verbleibenden Unklarheiten gegen ihr Verdienst kaum in Betracht kommen, vielmehr hinwider das Verdienst haben, zu einer baldigen vollständigen Klärung hinzuleiten. Allerdings geht diese »junge Sache« auf uralte Einsichten zurück; gebrauchte doch schon Aristoteles den Begriff der »Disposition« unter der Bezeichnung ἕξις, den des »Zustandes« unter der Bezeichnung διάθεσις und den des »Vorganges« zumeist unter der Bezeichnung πάθος (abgesehen von Ersatzbe-

zeichnungen wie γιγνόμενον u. dergl.). Und während die im früheren erörterte Vierteilung aller psychischen Thatsachen eine ausschliefslich psychologische ist, gehört diese zu ihr disparate Dreiteilung sowohl dem psychischen als dem — im weitesten Sinn — physischen Gebiet an, ist also eine metaphysische, und ihre Vertretung begrüfsen wir zugleich als eine Förderung der Metaphysik.

Mit solchen und anderen Billigungen wie auch Tadelungen könnten wir schliefslich das ganze umfangreiche Psychologiewerk Höflers durchnehmen. Wir müssen uns darin schon deswegen Beschränkung auferlegen, weil wir sowohl durch Tadel wie auch durch Einzellob unsere Bewunderung und lebhafte Empfehlung des Ganzen verdunkeln würden. Nur noch folgende Einzelheiten. »Die Psychophysik« gelangt, in einer aufserordentlich feinen und sehr eingehenden Darlegung, zweimal zur Verhandlung: zuerst in dem Abschnitt über die Vorstellungen und dann in dem über die Urteile — hier bei den »Vergleichungsurteilen«, so dafs, was in ihr noch nicht Sache des Beurteilens ist, nämlich das Verhältnis der Empfindung zum Reiz, scharf unterschieden bleibt von den Fragen des Beurteilens, insonderheit des Bemerkens, also dem Verhältnis des Urteils zur Empfindung. Kommt dadurch in die so viel diskutierten Grundfragen dieses Zweiges der Psychologie schon von vorn herein eine viel Diskussion ersparende Klarheit, so wird die alte allerprinzipiellste Frage, wo denn eigentlich der Sitz der eigentümlichen Verschiedenheit zwischen unserer Beurteilung und den Reizen liege, also die Frage nach »physiologischer, psychophysischer und psychologischer Deutung des Weberschen Gesetzes« durch die allereinfachste Lösung beantwortet: die Verschiedenheit zwischen zwei Reizen von beispielsweise 10 und 11 Einheiten ist schlechtweg die gleiche wie die zwischen zwei Reizen von 100 und 110 Einheiten; folglich kann es nur das Normale sein, dafs wir sie als gleichmerklich fassen oder als gleich beurteilen. Höfler schliefst sich hierin an Meinong an, der dabei zunächst das Wort von einer »relationstheoretischen Deutung« zuläfst. Wir sehen aber nicht ein, warum nicht gleich die Sache den richtigen Namen erhält: sie ist eben kurzweg eine »metaphysische Deutung«, und jener Satz von der Gleichheit der beiden Verschiedenheiten ist direkt in den bisherigen Stand der Metaphysik einzufügen. — Die Paragraphen über Gehörs- und Gesichtsempfindungen sind trefflich durchgeführt und sehr anschaulich illustriert.

Dafs den »Hypnotischen Zuständen« nur wenig mehr als Eine Seite gewidmet ist, läfst sich — wegen des Parallelismus mit einem Schulbuch — gut ertragen. Nur wäre es dann um so nötiger gewesen, die unglückselige (hauptsächlich Meynertsche) These von »psychischer Depotenzierung«, die noch dazu mit ein paar Worten gerechtfertigt werden soll, bleiben zu lassen, die Suggestion nicht von einem Urteil abhängig und sie, nicht das Hypnotische zum Grundbegriff zu machen.

Im § 77, »Physische Wirkungen des Wollens. — Gewollte und ungewollte Bewegungen«, deutet Höfler eine Einteilung der Bewegungen an, deren Glieder aber schwanken. Wenn wir aus diesem Schwanken heraus zu etwas Festem gelangen wollen, so ergiebt sich etwa folgende abgekürzte Übersicht, die schliefslich in 8 Species endigt. A. Nicht-psychomotorische (ungewollte) und B. Psychomotorische Bewegungen. Die A zerfallen in zwei Species: a) automatische (impulsive) Bewegungen [Nr. 1], b) reflektorische (Reflex-)Bewegungen [Nr. 2]. Die B zerfallen zunächst wieder in zwei Unterklassen: a) die ungewollten psychomotorischen Bewegungen (auch ideomotorische genannt?) und b) die gewollten Bewegungen. Die a zerfallen in fünf Species: α) sensumotorische [Nr. 3], β) instinktive (Instinkt-) Bewegungen, unter denen die Kunsttriebe hervortreten [Nr. 4], γ) imitative (ungewollte) Nachahmungs-Bewe-

gungen [Nr. 5], δ) mechanisierte [Nr. 6] und ε) associative Bewegungen [Nr. 7]. Die b bilden die Eine Species der gewollten Bewegungen [Nr. 8], die etwa noch in die zwei Unterarten α) der unüberlegten und β) der überlegten zerfällt.

Die auf die Begründung der Ästhetik und der Ethik eingehenden Paragraphen sind so reichhaltig und wertvoll, dafs wir uns mit einem Hinweis darauf begnügen müssen. Die zahlreichen Beziehungen zur Poesie hat Schreiber dieses unter dem Titel »Dichtkunst und Psychologie« anderswo zusammengestellt. —

Es lohnt sich sehr, auf eingehendere Anerkennungen der Veröffentlichungen Höflers zur Psychologie aufmerksam zu machen — ungünstige Kritiken sind mir in der Öffentlichkeit überhaupt nicht untergekommen. Vor allem mag die Kritik von Ehrenfels in der »Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie« genannt sein. Dann die von Martinak in den »Göttinger Gelehrten Anzeigen« (106, 7. Heft), die selbst wieder eine längere Besprechung verdienen würde. Auch für ihn ist zu Vieles in die Einleitung eingefügt worden; schade, dafs Martinak bei der Erörterung der einschlägigen Fragen auf den »Internationalen Kongrefs für Psychologie« Wert legt.... »Geradezu glänzend« nennt er die oben hervorgehobenen »Gehörs«-und »Gesichts«-Paragraphen, und sein Lob der Meinongschen Sonderung von »Unterschied« und »Verschiedenheit«, die in der Psychophysik besonders klärend gewirkt habe, teilen wir sehr gerne. Einzelheiten: Höfler leugnet Reihenanordnungen der Reize und der Empfindungen bei Geruch und Geschmack, Martinak behauptet sie und vermifst die Kombination der Geschmacks- mit Organ-Empfindungen. Die Definitionen von Hallucination und Illusion erfahren von Martinak einen Tadel des Widerspruchs, aber auch beachtenswerte Ergänzungen. Die Schwierigkeit, die der Begriff der »Bewegungsvorstellung« (§ 53) bietet, sei erst durch eine Fortführung des von Höfler Gebotenen zu lösen, und zwar so: »Der Inhalt der Bewegungsvorstellung ist ein fundierter, eine Gestaltqualität, die sich auf die einzelnen raumzeitlichen Daten zwar aufbaut, mit ihnen aber nicht identisch ist, sondern aus ihnen erst als ein Plus erwächst« — wogegen wir, bei der bekannten Zweideutigkeit deutscher Relativsätze, doch fragen müssen, ob es denn auch andere als derart aufgebaute Gestaltqualitäten giebt (wenn nicht, so wäre die bei Schopenhauer übliche Einführung des Relativsatzes mit »als welche« zu empfehlen). Den »Grundlehren« widmet der Kritiker nur einige Worte: »ein ganz vortreffliches Lehr- und Schulbuch der Psychologie, wie wir es bisher noch nicht haben. Es verbindet wissenschaftliche Gründlichkeit mit feinem didaktischem Geschick....«

Auch Edmund Pfleiderer zollt beiden Büchern eine warme und eingehende Anerkennung (»Zeitschrift für Philosophie« u. s. w. 113, Heft 1). Er beginnt mit einer nachdrücklichen Empfehlung der »Logik« und lobt in der »Psychologie« besonders den Abschnitt über das Urteil und die »Psychologie der Ethik«. Einige Ausstellungen, etwas kantisch gefärbt, treffen besonders Höflers Erledigung des Raumproblems, dann den Terminus »physischer Inhalt«, einigermafsen auch die Darlegungen über die Willensfreiheit (mit Empfehlung des Einschlägigen von Rümelin und von Romang). Die Form der Darstellung nennt Pfleiderer »für ein Lehr- und Lernbuch geradezu meisterhaft.« »Kurzum, es sind dieselben Vorzüge, welche uns schon bei der kleinen Logik des Verfassers begegneten, und die uns ihn als einen Mann von ganz hervorragender Lehrbegabung erscheinen lassen, was bekanntlich mit der Gelehrsamkeit selbst keineswegs immer verbunden ist.« Nur meint der Kritiker, »dafs es besser gewesen wäre, wenn Höfler seine beiden Bearbeitungen der Psychologie wesentlich unabhängig voneinander und jede auf ihren bestimmten Zweck oder Leser- und Benützungskreis gerichtet gehalten hätte.« —

Besonders wertvoll war noch Adolf Matthias Besprechung (»D. L. Z.« 30/4. 1898); über sie und über das Buch selber vergl. Höflers eigenen Aufsatz »Zur Reform der philosophischen Propädeutik« in der »Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien«, März und April 1899. —

Schliefsen möchten wir mit der einfachen Erwägung: Wenn bei dem bisher noch so primitiven Stand der Wissenschaftsdidaktik und bei der, gegenüber der reinen Forschung noch immer so dienstbaren Stellung der Pädagogik mit Einem Mal bereits so viel Didaktisches (und selbst einiges Erzieherische) geleistet worden ist, wie durch die jetzigen (und ebenso durch die früheren) Bücher Höflers, so läfst sich auf eine Weiterentwicklung der Wissenschaftspädagogik die beste Hoffnung und Kraft setzen. Möge nur einmal dieses Problem ganz explicite in Angriff genommen werden!

Berlin-Wilmersdorf

Hans Schmidkunz

II Pädagogisches

Scheiblhuber, Der Sprachunterricht in der Volksschule nach dem psychologischen Verlaufe der Sprachaneignung. 1893. kl. 8⁰. 100 S. Straubing, Attenkofersche Buchhandlung.

Ein kleines, aber überaus lehrreiches Schriftchen! Es trägt folgende Kapitelüberschriften: I. Die Sprache des Kindes während der ersten Lebensjahre. II. Einflufs der Mundart auf die Erlernung der Schriftsprache. III. Stufen der Sprachschwierigkeit. IV. Zwei Wege der Sprachaneignung. V. Grundsätze für den Sprachunterricht.

Aus dem reichen und gediegenen Inhalte möge wenigstens einiges angedeutet sein. Es ist allbekannt, dafs die Mundart die Aneignung der Schriftsprache teils fördernd, teils hemmend beeinflufst. Mit Recht wird darum schon seit langem gefordert, der Lehrer habe im Sprachunterricht die Mundart zu berücksichtigen. Eine solche Berücksichtigung aber setzt voraus, dafs man die in Betracht kommende Mundart genau kennt, dafs man also weifs, worin die Mundart mit der Schriftsprache übereinstimmt, und worin sie von ihr abweicht. Scheiblhuber hat sich der grofsen Mühe unterzogen, die Mundart, wie sie in Ober- und Niederbayern, sowie in der Oberpfalz gesprochen wird, mit der neuhochdeutschen Schriftsprache zu vergleichen, und er ist zu recht interessanten Ergebnissen gekommen. »Schon im Wortschatz weicht die Mundart meistens wesentlich von der Schriftsprache ab ... Wichtig sind insbesondere jene Fälle, in denen die Mundart ein Wort mit der Schriftsprache gemein hat; denn solche Ausdrücke sind die besten Brücken, auf denen man das Kind zu dem gleichbedeutenden, aber anders lautenden Worte der Schriftsprache hinüberführen kann ... Bei Wörtern, die in Mundart und Schriftsprache ganz gleich lauten, ist die Bedeutung oft eine ganz verschiedene ... Auch die Eigenheiten der Aussprache der Mundart vertragen sich selten mit dem Charakter der Schriftsprache. Manche Laute werden im Dialekte unrein (!) ausgesprochen oder mit andern vertauscht; Silben werden verschluckt und verstümmelt; auch in der Dehnung und Schärfung der Vokale weicht die Mundart meistens erheblich von der Schriftsprache ab ... Eine grofse Anzahl der Dingwörter besitzt in der Mundart ein anderes Geschlecht, eine andere Einzahl- oder Mehrzahlform als in der Schriftsprache. Mehrere Beugefälle mangeln ihr und werden durch andere ersetzt, einzelne sind bis zur Unkenntlichkeit abgeschliffen und erzeugen fortwährend Verwechslungen (3. u. 4. Fall). Verben werden abweichend von denen der Schriftsprache konjugiert oder bilden andere Personalformen; mehrere Zeitformen fehlen ganz. In gleicher Weise folgt nach Präpositionen nicht selten ein anderer Kasus, manche Pr. mangeln völlig,

manche werden mit andern vertauscht, mehrere auch in anderer Bedeutung gebraucht als in der Schriftsprache« u. s. w. u. s. w. (S. 78 f.; vergl. S. 25 ff.) Scheiblhuber aber bietet nicht nur diese und andere abstrakten Sätze, er bietet auch — und das ist besonders vorteilhaft — das dazu gehörige konkrete Material, wenigstens zu einem Teile. Wer die Mundart so genau vor Augen hat, der wird die Sprachstunden mit wirklich nützlichen Übungen auszufüllen wissen.

Weiter. In der Volksschule ist die Grammatik nicht Selbstzweck, sie steht vielmehr im Dienste der Sprachaneignung. Was leistet die Grammatik für diesen Zweck? Scheiblhuber beantwortet diese Frage folgendermafsen (Vergl. S. 63—100):

1. »Zwei umfassende und wichtige Gebiete der Sprache, der Wortschatz und die Bedeutung der Wörter, liegen ganz aufser dem Bereiche der Grammatik.« »Man kann alle Gesetze der Sprache innehaben und trotzdem so wortarm sein, wie einer, der von Sprachregeln keine Kenntnis hat . . . Wenn man sich seinerzeit über die Erfolge der Becker-Wurstschen Methode so ungünstig aussprach und sich wunderte, dafs die Schüler trotz aller Grammatik beim Aufsatz sich unbeholfen und wortarm zeigten, so kam dies nur daher, weil (dafs) man der Grammatik etwas zumutete, was sie ihrem Wesen nach zu leisten gar nicht im stande ist.« (S. 72 und 67.)

2. »Die Grammatik vermag nicht einmal für alle grammatischen Formen Gesetze anfzustellen, aus denen sich die Anwendung auf den einzelnen Fall mit völliger Sicherheit und ohne alle weitere Kenntnis ergäbe.« »Unsere Schriftsprache ist nicht aus einem Gusse hervorgegangen . . Es bestehen eine Reihe von Sprachformen, die sich nicht aus dem Verhältnis der Sprache zum Denken, sondern nur aus der historischen Entwicklung der Sprache erklären lassen. Ältere Formen blieben neben neueren bestehen, frühere Gesetze wurden von spätern durchbrochen und teilweise aufgehoben, und so kommt es, dafs oft einer Denkform gleich mehrere Sprachformen entsprechen. Kurz: An Stelle einer gewissen Gesetzmäfsigkeit der grammatischen Formen . . . finden wir oft eine Ungesetzmäfsigkeit, . . . die sich nur aus der Entstehungsgeschichte der Sprache rechtfertigen läfst. Beispiele: Zur Konjugation des Verbums haben wir zwei Formen: eine ältere, welche den Ablaut und die Flexion, und eine neuere, welche nur die Flexion aufweist. Und bei der älteren Form haben sich im Laufe der Zeit wieder die verschiedensten Abstufungen im Wechsel des Ablautes ergeben. Die Grammatik ist aber durchaus nicht im stande, dem die Sprache Erlernenden einen sicheren Anhaltspunkt über die Anwendung der einen oder andern Form im einzelnen Falle zu geben. — Ich nehme an, wir sollten mit Hilfe der Deklinationsregeln den Gen. singularis konstruieren. Wir wissen nun zwar aus der Regel, dafs der Gen. sing. bei allen deutschen Wörtern männlichen oder sächlichen Geschlechtes eine der Endungen en, ens, es, s erhält, und dafs andere Endungen von der Anwendung ausgeschlossen, sind. Aber wehe uns, wenn wir bei dem Worte Bauer zweifeln, ob wir im Gen. sing. s oder n anhängen sollen. Wenn wir das nicht anderweitig gelernt haben, die Regel wird es uns niemals lehren können.« (Nach S. 72, 68 u. 69.)

»Für die Sprachaneignung sind nur die Regeln von Wert, die für eine ganze Gattung von Spracherscheinungen die Geltung haben (bei denen es also keine Ausnahmen giebt), oder die beim Vorhandensein mehrerer Sprachformen für eine Denkform zugleich die Merkmale angeben, wann die eine und wann die andere Sprachform in Anwendung zu kommen hat.« (S. 90.) »Allein an derartigen Regeln ist eben ein Mangel. Diesen Mangel hätte man längst finden müssen, wenn man sich nicht blofs mit der Entwicklung und Übung der grammatischen Lehren befafst, sondern auch bei jeder derartigen Regel vorher genau geprüft hätte, ob mit ihrer Hilfe der Schüler

notwendig das Richtige treffen müsse.« (S. 65.)

Das sind gewifs sehr wertvolle Gedanken. Scheiblhuber hat eben erkannt, dafs im Sprachunterrichte (wie in jedem andern Fache) die begrifflichen Erkenntnisse (Regeln oder Gesetze u. s. w.) nur wegen ihrer ökonomischen Funktion zu schätzen sind, d. i. insofern sie es ermöglichen, ganze Gebiete von besondern Spracherscheinungen in wenigem zu erfassen, und dafs dementsprechend die meisten der Regeln, welche man im Sprachunterricht zu gewinnen pflegt, wenig oder gar nichts zu nützen vermögen. — und er hat weiter erkannt, dafs in dem Sprachunterrichte das begriffliche Material nur als Mittel dient, nämlich als Mittel dazu, die überreiche Fülle des konkreten Materials beherrschen zu lernen. Fafst man das Vorhergehende scharf ins Auge, so kann es einem nicht schwer fallen, aus dem grammatischen Stoffe das herauszufinden, was für die Volksschule wirklichen Wert hat. Übrigens wolle man nicht vergessen, dafs die Grammatik nur ein Faktor im Prozesse der Sprachaneignung ist.

Damit kennen wir einiges von dem, was Scheiblhuber in seinem Schriftchen ausführt; aber dieses Wenige genügt, zu erkennen, dafs hier eine sehr gründliche Arbeit vorliegt. Aufserdem verdienen hervorgehoben zu werden die frische Ursprünglichkeit der Gedanken und die zweckmäfsige Art und Weise, mit der die einzelnen Probleme herausgeschält und ihrer Lösung entgegengeführt werden. Über einige sachliche und sprachliche Ungenauigkeiten wird der Leser gern hinwegsehen.

Interpunktion und Orthographie sind nicht ganz korrekt. Die äufsere Ausstattung verdient wenig Lob.

Weimar Fack

Büsgen, M., Bau und Leben unserer Waldbäume. Jena, G. Fischer, 1897. 230 S. 8° mit 100 Abbildungen.

Des Lehrers erstes und ernstestes Streben mufs es sein, dem Schüler die Lehrgegenstände interessant und anziehend zu machen. Beim Unterricht in der Botanik wird leider dieses Ziel von gar vielen Lehrern noch nicht erreicht; denn gar viele stecken noch so tief in der rein morphologischen, beschreibenden Richtung, dafs sie über eine trockene Beschreibung der Formen nicht hinauskommen. Hat diese für die Schärfung des Beobachtungsvermögens auch ohne Zweifel ihren Wert, so führt sie doch nicht zu einem befriedigenden Naturerkennen. Es kann dem Lehrer bei aller Achtung vor der streng morphologischen Richtung nicht genug empfohlen werden, die Pflanzenbeschreibung durch biologisch-ökologische Zuthaten zu würzen.

In Kerner v. Marilauns »Pflanzenleben« liegt seit mehreren Jahren ein klassisches Werk vor, aus dem der Lehrer in dieser Hinsicht reichen Stoff schöpfen kann. Ihm reiht sich jetzt Büsgens »Bau und Leben der Waldbäume« an.

Wie Verfasser im Vorworte sagt, will er »denjenigen, welche dem Leben der Bäume ein eingehenderes Studium zu widmen wünschen, eine kurze Darstellung der interessantesten Fragen bieten, welche die Botanik auf diesem Felde in der jüngsten Zeit behandelt hat.« Es ist also selbstverständlich, dafs das Buch streng wissenschaftlich gehalten ist. Es wendet sich zuerst an den Botaniker und Forstmann, will aber auch »nicht fachmännisch gebildeten Freunden unserer Wälder einen erwünschten Einblick in der Bäume Leben und Weben verschaffen.« Es legt diesen Lesern den Stoff näher, indem es dieselbe sinnige Auffassung der Formen bringt, welche Kerner von Marilauns Buche seine Erfolge verschafft hat. Sie bewirkt, dafs trotz strenger Wissenschaftlichkeit die Lektüre den Leser nicht ermüdet, sondern zu einem wirklichen Genusse wird.

Wem könnte ein solches Buch willkommener sein, als dem Lehrer! Es setzt ihn, den sein Beruf verhindert, sich in allen von ihm vertretenen Wissenschaften durch das Studium der zahllosen Fach-

schriften auf dem Laufenden zu erhalten, in den Stand, die neuesten Errungenschaften der Wissenschaft von der Baumwelt in knapper Zusammenfassung sich zu eigen zu machen; es setzt ihn in den Stand in angenehmer Lektüre eine Fülle von Lehrmaterial zu sammeln, das in hohem Maſse geeignet ist, seinen Unterricht zu beleben. Gerade die Riesen unter den Pflanzen, die Bäume, verdienen aber seine besondere Beachtung, haben sie doch den weitaus gröſsten Einfluſs auf die ganze Physiognomie unserer Erde.

Das Buch geht aus von der winterlichen Tracht des Baumes und kann dem Lehrer gleich in diesem ersten Kapitel zeigen, wie es möglich ist, der Flora auch im Winter Stoff und Material für den Unterricht abzugewinnen. Es behandelt sodann in knapper und klarer Weise die Ursachen der Baumgestalt, unter denen Schwerkraft, Licht und Wind eingehende Erörterung erfahren. Nach einem weiteren Kapitel über die Knospen, deren Bau, Anlage und Austreiben, welchem eine Tabelle zum Bestimmen der häufigsten Bäume nach den Knospen angefügt ist, werden hauptsächlich anatomische Verhältnisse (Eigenschaften und Lebensthätigkeit der Bildungsgewebe, die Elemente des Holzkörpers und der Rinde, der Jahresring, Holzgewicht und Holzstruktur und die Verkernung) erörtert. Es folgt sodann ein Kapitel über die Laubblätter, das nicht bloſs deren Gestalt, sondern auch Bau und Leistung, Stellung zum Licht, Laubfall und seine Ursachen enthält. Die Wurzel und ihre Thätigkeit füllt ein weiteres Kapitel an, dem sich ein solches über die Wasserversorgung und den Wasserverbrauch des Baumes sowie die Wasserbewegung im Baume anreiht. Zwei Kapitel über Herkunft und Bedeutung der mineralischen Nährstoffe der Bäume, Stoffwandlung und -wanderung im Baumkörper vollenden das Bild von der Ernährung des Baumes. Das letzte Kapitel endlich bringt einiges über Blühen, Fruchten und Keimen der Bäume. Es dient zur Abrundung des Bildes vom Leben der Bäume, das in den vorangegangenen Kapiteln so schön vor uns aufgerollt worden ist.

Der Text wird erläutert durch 100 Abbildungen, die gröſstenteils anderen Werken entlehnt sind und mit wenigen Ausnahmen als mustergiltig bezeichnet werden können und der Verlagsbuchhandlung ebenso wie die sonstige Ausstattung des Buches alle Ehre machen.

Proskau Aderhold

Alb. Gutzmann, Die Gesundheitspflege der Sprache mit Einschluſs der Behandlung von Sprachstörungen in den Schulen. Eine Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen. Mit 13 Abbildungen. Breslau, F. Hirt, 1895. 149 S.

»Dem Lehrer soll durch dies Buch sowohl die Hygiene der Sprache, als auch die wissenschaftliche Sprachheilpflege ein Gegenstand seines Berufes und eine Aufgabe seines Amtes werden, weil es doch unbestreitbar auch zur Aufgabe der Schule gehört, den Kindern die volle Beherrschung ihrer Muttersprache zu sichern.« Zu diesem Zwecke stellte der Verfasser zunächst das zusammen, was der Lehrer zur rationellen Pflege der Lautsprache kennen und wissen muſs. Dabei dürften naturgemäſs auch sprachphysiologische Belehrungen nicht fehlen, sie wurden aber auf das Unentbehrlichste beschränkt; dagegen sind in dem Litteratur-Verzeichnis (S. 143 ff.) Anhaltspunkte für weitergehende Belehrungen gegeben. In zweiter Linie giebt der Verfasser aus dem reichen Schatze seiner langjährigen Erfahrungen Anleitung zur Bekämpfung und Verhütung der Sprachgebrechen im Schulunterrichte. Besonderes Gewicht wird dabei auf diejenigen Sprachmängel gelegt, die sich auf Vernachlässigung bei der Sprachentwicklung gründen, da ja durch eine verständige Leitung und Überwachung der Sprachentwicklung die Verhütung von Sprachstörungen, soweit sie nicht durch fehlerhafte Sprachorgane oder zentrale Störungen bedingt sind, gesichert ist. Demgemäſs gliedert sich das Buch in nachstehende Abschnitte: 1. Sprachorgane

(Atmungsorgane, Stimmorgan und Artikulationsorgane). 2. Physiologische und korrekte Artikulation der Sprachlaute. 3. Einige Grundforderungen für die Gesundheitspflege der Sprache im Schulunterrichte. 4. Der Lehr- und Anschauungsunterricht im Dienste der Lautsprachpflege. 5. Die Beziehungen des Turnens zur Gesundheitspflege der Sprache. 6. Die eigentlichen Sprachstörungen und ihre Behandlung im Schulunterricht (Taubstummheit, Stammeln, Lispeln, Näseln. Stottern, sprachliche Rückstände und Mängel, meist infolge geistigen Rückstandes, Aphasieen). — Wir wünschen das lehrreiche Büchlein in der Hand eines jeden Lehrers, zumal des mit der Erteilung des ersten Leseunterrichts betrauten. Wir können es uns nicht versagen, zum Schlufs die beherzigenswerten Worte aus der Einleitung (S. 9) hier zu citieren: »Die Gefahr für eine Verschlechterung und Verstümmelung, für Fehler und Gebrechen unserer Lautsprache ist in der gegenwärtigen, raschlebigen und vielgeschäftigen Zeit gröfser als jemals, zumal jener allgemeine Zug der Zeit auch auf den Erziehungs- und Bildungsplan unserer Jugend nicht ohne Einflufs bleibt. Im ersten Leseunterricht wird meist nur darauf gesehen, wie schnell die Kinder zum Lesen gelangen, aber nicht darauf, ob die Aussprache beim Lesen auch recht gut ist. Aus der Vorschulzeit in die Schule mitgebrachte Artikulationsfehler und Sprachgebrechen, welche häufig in dem planmäfsigen Unterricht und ausschliefslich im Umfange der Schulzeit sich beseitigen liefsen, werden von dieser nicht nur nicht gehoben, sondern noch verstärkt und befestigt. Durch eine rationelle Pflege der Lautsprache in der Schule werden Sprachgebrechen verhütet, werden auch viele der bereits vorhandenen Sprachübel beseitigt und damit ein grofser Teil unserer vaterländischen Jugend vor Gebrechen bewahrt, bezw. von denselben befreit, die ihr Gemütsleben bedrücken, ihre Jugendfreude trüben, ihre Erziehung und Ausbildung behindern und ihre Berufswahl und spätere Existenz in der bürgerlichen Gesellschaft erschweren.«

Dr. L. Muggenthaler, k. Prof. für deutsche Litteraturgesch. an der techn. Hochschule in München: Unter fliegenden Fahnen. Eine Sammlung ernster und heiterer Gedichte über das Leben des Soldaten im Krieg und im Frieden. München bei J. Lindauer (Schöpping). kl. 8°. XII, 202 S. Pr. 2 M. 50 Pf.

Das anspruchslose Büchlein enthält eine ansehnliche Zahl von Gedichten, in denen alles, was des Soldaten Herz bewegt und erfreut, erhebt und ergötzt, seinen Widerhall gefunden. Neben unsern ersten Dichtern sind auch weniger bekannte oder völlig unbekannte Namen vertreten; auch Mundartliches wurde berücksichtigt. Wir zeigen die Sammlung deshalb hier an, weil sich manches zur Aufnahme in Lesebücher und zur Verwertung im Geschichtsunterricht oder bei Schulfeierlichkeiten eignet.

Ludwigshafen a. Rh.

H. J. Eisenhofer

D Aus der Fachpresse

Aus der pädagogischen Fachpresse (1898)

»Zur Methode des Geschichtsunterrichts« bietet Krönlein (Bad. Schulztg. 6—9) eine das Bekannte gut zusammenfassende Darstellung. Auch Schilling giebt in seinem Vortrage »Die Pflege des geschichtlichen Interesses« (Päd. Stud. 5) eine Gesamtmethodik in nuce. Den rückwärts schreitenden Gang und die konzentrischen Kreise lehnt er ab, auch die biographische Methode, will aber in den Mittelpunkt der Hauptereignisse Personen gestellt wissen; die Form der unterrichtlichen Übermittelung des Neuen läfst er von der Eigenart desselben ab-

hängig sein. Von den methodischen Einzelfragen erörtert eine Arbeit zur Preisbewerbung (»Allg. D. Lehrerztg. 49. 50). »Das System im Geschichtsunterricht.« Der Verfasser will den Ausdruck System durch Gedanken ersetzen, weil er leicht irre führt, indem er das Hauptgewicht auf die abstrakte Form legt, während die Hauptsache doch die wertvollen Gedanken sind. Diese Gedanken sind so einzukleiden, dafs sie leicht behaltbar sind und einen Eindruck auf das kindliche Gemüt hervorbringen. Darum sind Dichterworte, Volksliederverse und Sprichwörter nach Möglichkeit zu verwenden und durch vielfache Verknüpfung zu Trägern der entwickelten Gedankenschätze zu machen. »Die Berücksichtigung der Bürgerkunde im Geschichtsunterricht« begründet F. Fritzsche (D. Bl. f. erz. U. 2—6), auch A. Bär betrachtet »Die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichts« (Päd. Bl. f. Lehrerb. 7. 8). Die Abhandlung bemüht sich, »den Inhalt, den Erkenntnisweg und den Erkenntnis- und Willenswert der Staats- und Gesellschaftskunde darzulegen und zu zeigen, dafs beide Gegenstände, Geschichte einerseits und Staats- und Gesellschaftskunde andererseits, sich gegenseitig fordern, dafs einer ohne den andern flach trocken und lehrarm, aber mit dem andern gründlich, begeisternd und lehrreich ist, dafs die Schule auf diesem Wege den leichtbeweglichen Sinn der Knaben und den sehnsuchtsvollen Thatendrang der Jünglinge zum klaren, festen Willen und zur klugen und kräftigen That deutschkundiger, deutschfroher und deutschstarker Männer lenkt. Alle Schulen gehen diesen Weg; aber wie weit und wie schnell, das entscheiden Bildungszeit und Bildungsziel.« »Die Methodik des heimatlichen Geschichtsunterrichts« ist der Gegenstand einer andern Arbeit zur Preisbewerbung (D. Schulprax. 46. 47). Nach dem Verfasser soll sich die heimatliche Geschichte anlehnen an vorhandene historische Anschauungsobjekte und als jeweiliger Ausgangspunkt für die nationale Geschichte benutzt werden; die Anschauungsobjekte sollen so gewählt werden, dafs ungezwungen eine Verbindung mit den betreffenden Themen der nationalen Geschichte hergestellt werden kann. »Die Durcharbeitung im Geschichtsunterricht« behandelt ausführlich ein ungenannter, aber leicht zu erkennender Methodiker (D. Schulztg. 38—40), wobei er die Losung ausgiebt: Mehr Gedanken, mehr gedankliche Durcharbeitung; auch in der Volksschule mufs die Geschichte zur Gedankenwissenschaft erhoben werden.

Das Stiefkind der pädagogischen Schriftsteller ist der geographische Unterricht. Eine zusammenfassende Darstellung, die aber die Beschränkung auf das nationale Element übertreibt, giebt A. Gieseler, indem er die Frage beantwortet: »Welche Anforderungen stellt die Gegenwart an den geographischen Unterricht?« (Aus der Schule 4—6). »Kritische Streifzüge auf dem Gebiete der Terraindarstellung unserer heutigen Schulatlanten« veröffentlicht M. Eckert (Allg. D. Lehrerztg. 21) und läfst ihnen einen Vortrag »Zur Reform der Volksschulatlanten« folgen (Ebenda 47). In einem guten Atlas müssen die Karten streng methodisch aufeinander folgen, die Ausführlichkeit der kartographischen Zeichnung hat nicht allein in der Entfernung vom Vaterlande, sondern auch in der Bedeutung zum Vaterlande abzunehmen; Einheitlichkeit, wenigstens Abrundung der Mafsstäbe ist anzustreben. Die durch Natur und Geschichtsentwicklung zusammenhängender Länder müssen auf einer Karte zur Darstellung kommen. Geographische Ideallandschaften und Profile sind zu verwerfen, geographische Typenkarten und Landschaftsbilder aufzunehmen, ebenso die Hauptverkehrswege und die Einzeichnung der Meerestiefe von 200 m. Die bisherigen Fehler der Schraffenmanier bei einseitiger Beleuchtung glaubt Eckert zu vermeiden. »Die Konzentration der Unterrichtsstoffe in den Realien auf Grund der bestehenden Verhältnisse« zeigt H. Prüll

(Leipz. Lehrerztg. 22. 23) an praktischen Beispielen, wobei die Geographie das associierende Moment darstellt. Einen dankenswerten Beitrag »Zum Unterricht in der Heimatkunde« liefert R. Seyfert (D. Schulprax. 45. 47. 48). Verfasser fordert 1. Übungen im Vorstellen, 2. Übungen im Beschreiben und 3. Übungen im Nachbilden und Zeichnen. Die Heimatkunde zeigt nichts auf der Karte, was nicht in Wirklichkeit gesehen werden kann; sie schliefst ab mit der Karte des Gesichtskreises, der in der Wirklichkeit ein tadelloser Kreis auf der Karte ein ganz unregelmäfsig geformtes Stück Land darstellt. In einer Abhandlung »Der Unterricht in der astronomischen Geographie« (Bad. Schulztg. 2. 3) giebt Adolf Mang eine Beschreibung seiner neuen Lehrmittel: Tellurium und Horizontarium.

Wertvolle »Beiträge zur Theorie eines Lehrplans der realistischen Fächer« veröffentlicht Rektor Schmidt (Päd. Monatsbl. 1—4. 6). Auf Grund des Erziehungszieles stellt der Verfasser dem realistischen Unterricht die Aufgabe »im Zöglinge ein Verständnis für die realen Bedingungen seines Handelns innerhalb der Kulturgesellschaft zu begründen«; nur vom Standpunkte der Realbedingtheit des Handelns ist es ihm möglich, zu klaren Prinzipien der Stoffauswahl und der Stoffordnung zu gelangen und so in das Besondere und Einzelne des konkreten Inhaltes eines realistischen Lehrplans einzudringen. Bezüglich der Stoffauswahl folgt daraus der Grundsatz von der zentralen Stellung der Heimat; von ihm aus mufs der Aufbau des ganzen Lehrplans in Angriff genommen werden. Die Fremde kommt nur insoweit in Betracht, als ihre gesetzmäfsigen Erscheinungen einen tiefern Einblick in die kausalen Verhältnisse der heimatlichen Lebensgebiete gewähren, oder insofern sie durch ihre Beziehungen zur Heimat und Gegenwart auf das Kulturleben des Individuums und der Gesamtheit einen hervorragenden Einflufs ausübt. Bezüglich des Nebeneinander der Stoffanordnung folgt daraus: Das natürliche Prinzip der Anordnung ist das natürliche Nebeneinander der Dinge und das kausale Aus- und Ineinander der Erscheinungen in der Aufsenwelt; der Stoffplan bildet die natürlichen Einheiten der Aufsenwelt nach. Das Nacheinander der Stoffe ist subjektiv bedingt und allein abhängig von den Apperzeptionskräften der Seele. Mit der Konzentration beschäftigt sich auch Martin in seiner kritischen Studie: »Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration.« (Ebenda 1. 4. 6.) »Es ist ein fadenscheiniges Mäntelchen«, sagt Martin, »welches sich der naturwissenschaftliche Unterricht umthut, wenn er behauptet, biologisch erteilt werden zu können, ohne eine planmäfsige organische Verbindung zwischen den deskriptiven und den exakten Disziplinen anzustreben. Wie das Anschauungsprinzip einerseits zu den Sachgebieten des Naturgeschichtsunterrichts (Lebensgemeinschaften) hinführt, so andererseits zum spekulativen Lehrverfahren (biologische Behandlung des Naturobjekts). Die Sachgebiete aber fordern die Konzentration der Unterrichtsobjekte im Lehrplan, die spekulative Betrachtung erfordert die Konzentration im Lehrverfahren.« Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

F. Wyss, Handbuch der humanen Ethik für Eltern und Erzieher wie auch für Schüler der Oberstufe der Volksschule. Bern, Schmid & Franke, 1899. 228 S.

Dahle, Das Leben nach dem Tode und die Zukunft des Reiches Gottes. Deutsche Ausgabe. Leipzig, Richter, 1895. 423 S.

Fröhlich, Lindners Lehrbuch der empirischen Psychologie nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft bearbeitet. 11. Aufl. Wien Gerolds Sohn, 1898. 270 S.

M. Marx, Charles Georges Leroy und seine lettres philosophiques. Ein Beitrag zur Geschichte der vergleichenden Psychologie des 18. Jahrh. Strafsburg, Singer, 1898. 99 S.

G. Friedrich, Hamlet und seine Gemütskrankheit. Heidelberg, Weifs, 1899. 207 S.

Bolliger, Der Weg zu Gott für unser Geschlecht. Frauenfeld, Huber, 1899. 67 S.

Rickert, Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, Vortrag. Freiberg i. B., Mohr, 1899. 71 S.

Wenzel, Gemeinschaft und Persönlichkeit im Zusammenhange mit den Grundzügen geistigen Lebens. Berlin, Gaertner, 1899. 141 S.

Hofferberg, Die Philosophie Vauvenarges. Ein Beitrag zur Geschichte der Ethik. Jena, Rassmann. 51 S.

Th. Ziehen, Psychophysiologische Erkenntnistheorie. Jena, Fischer, 1898. 106 S.

Lipps, Die ethischen Grundfragen. Zehn Vorträge. Hamburg u. Leipzig, Vofs, 1899. 308 S.

R. Lotz, Osmuzd u. Ahriman. Die ethische Frage im Lichte der dualistisch-idealistischen Weltanschauung. Athen, Barth, 1898. 339 S.

La Nouvelle Monadologie, par Ch. Renouvier et Louis Prat. Un vol. in-8º carré, 546 pages (Armand Colin et Cie, Éditeurs, 5, rue de Mézières, Paris), broché. 12 fr.

Der Mechanismus des Bewufstseins. Leipzig, Fock, 1895. 48 S.

E. v. Hartmann, Schellings philosophisches System. Leipzig, Haacke, 1897. 224 S.

K. Groos, Die Spiele der Menschen. Jena, Fischer, 1899. 538 S.

Sully. Handbuch der Psychologie für Lehrer. Aus dem Englischen übersetzt von Stimpfl. Leipzig, Wunderlich, 1898. 447 S.

Krause, Seelenleben und Seelenerziehung das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. I. Dessau, Oesterwitz. 288 S.

Heilmann, Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis. Für Lehrerseminare unter Mitwirkung Ed Jahns 3 Aufl. 1899. Leipzig, Dürr. 86 S.

L. Strümpell, Vermischte Abhandlungen aus der theoretischen und praktischen Philosophie. Leipzig, Abel & Müller, 1897. 284 S.

H. Schneider, Durch Wissen zum Glauben. Eine Laien-Philosophie. Leipzig, Haacke, 1897. 236 S.

S. Grzymisch, Spinozas Lehren von der Ewigkeit und Unsterblichkeit. Breslau, Calvary, 1898. 59 S.

A. Lehmen, 5. J. Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage. 1. Bd. Freiburg i. B., Herder, 1899. 444 S.

M. Krieg, Der Wille und die Freiheit in der neuern Philosophie. Freiburg i. Br. 40 S.

Steinmann, Der Primat der Religion im geistigen Leben der Menschheit. Leipzig, Jansa, 1899. 120 S.

Rosenblüth, Der Seelenbegriff im alten Testament. Bern, Steiger, 1898, 62 S.

Berdyczewski, Über den Zusammenhang zwischen Ethik und Ästhetik. Bern, Steiger, 1897. 57 S.

Hübener, Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit mit besonderer Beziehung auf Herbart und Lotze. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1898. 139 S.

L. Goldschmidt, Kant und Helmholtz. Leipzig, L. Vofs, 1898. 135 S.

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel
Wansleben b. Halle

und

W. Rein
Jena

Sechster Jahrgang

Viertes Heft



Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1899

Preis des Jahrganges (6 Hefte) 6 M

Inhalt



A Abhandlungen

Herbart, Pestalozzi
und
Herr Professor Paul Natorp

I	II	III
Zur Psychologie	**Zur Ethik**	**Zur Pädagogik**
Von **O. Flügel**	Von **K. Just**	Von **W. Rein**

Wer heutzutage für oder wider Herbart redet, findet aufmerksame Ohren. Denn innerhalb wie aufserhalb Deutschlands beschäftigt Herbarts Philosophie namentlich seine Pädagogik die Geister. Darum kann aber auch wer für oder wider Herbart schreibt, auf sich das Wort anwenden: viel Feind viel Ehr.

Mag es denn auch Herr Professor Natorp auf sich anwenden. Seine acht Vorträge: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Stuttgart, Frommann 1899, haben u. a. bereits Willmann bestimmt, in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik Bd. VI, S. 103 sowie im 31. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik über Sozialpädagogik gegen Natorp aufzutreten.

Dasselbe soll in den nachstehenden Abhandlungen geschehen. Sie werden sich der Reihe nach mit Natorps psychologischen, ethischen und pädagogischen Gedanken beschäftigen.

I
Zur Psychologie

1. Stimmung machen gegen Herbart. 2. Kritik der Herbartschen Lehre vom Willen. 3. Sittliche Würde des Willens. 4. Bildung des Willens.

1. Stimmung machen gegen Herbart

Natorp ist der Meinung, Herbart verdanke seine Erfolge weniger dem innern Werte seiner Gedanken, als vielmehr der Kunst, durch

den Ton seines Auftretens und die Art des Vortrages zu imponieren. Man weifs, wie wenig dies zutrifft. Aber Natorp scheint es dieser vermeintlichen Stärke Herbarts gleich thun zu wollen, er möchte durch hohe Worte dem Leser von vornherein eine gute Meinung von sich (Natorp) und eine geringe von Herbart beibringen. Zunächst sucht er Stimmung für sich zu machen: »ich kann hier als Fachmann mitsprechen«, so beginnt er seine Rede, und nicht nur dies, sondern auch als Gewissenspflicht fühlt er es, dem Herbartschen Einflufs auf dem Gebiete der Pädagogik entgegen zu treten. »Ich fühle mich mit verantwortlich dafür, was den Lehrern als wissenschaftliche Begründung der Pädagogik geboten wird.« »Wird denn nie, ruft er S. 8 aus, dem Richtigdenkenden (das ist in Natorps Augen doch wohl er selbst) es beschieden sein, bestimmenden Einflufs wenigstens auf die zu gewinnen, denen die geistige Führung des jungen Geschlechts an erster Stelle anvertraut ist!« Er versichert noch, dafs er auch bessere positive Grundlagen zu einer neuen Erziehungslehre anzubieten habe. Nachdem er so Stimmung für sich gemacht hat, sucht er im voraus seine Zuhörer wider Herbart einzunehmen. Die Logik nennt dergleichen Künste captio. Es heifst: »Die Philosophie Herbarts ist fast gänzlich historisch geworden. Unter Philosophen vom Fach findet man kaum einen einzigen aktiven Vertreter.« Nur mit Mühe hält der Kritiker den Spott über den altmodischen Bau der Herbartschen Philosophie zurück. S. 3. Man möchte fragen: wen rechnet er denn zu den Philosophen von Fach? Nur wer äufserlich zur Zunft gehört? Bemifst man denn den Wert einer Philosophie nach dem, was augenblicklich Mode ist? Selbst die Psychologie Herbarts, meint Natorp, finde als Ganzes auch von erklärten Herbartianern nur noch spärliche Verteidigung, man gebe deren spekulative Begründung als ein nicht länger haltbares Aufsenwerk preis. S. 40. Ist das so? Man sehe doch die Psychologieen der Herbartschen Schule an, die, wie das philosophische Wörterbuch von Kirchner bemerkt, den gegenwärtigen Markt beherrschen. Aufserdem vergesse man nicht, für pädagogische Zwecke oder auch zu Spezialuntersuchungen braucht man nicht die ganze Begründung der Psychologie vorzutragen. Das wäre nicht anders, als wollte jemand, der Anleitung zum Photographieren geben soll, mit der Undulationstheorie des Lichtes beginnen. Viel näher als die Herbartsche Theorie liegt nach der Meinung Natorps die physiologische Begründung der Psychologie. S. 11. Allein das ist kein Gegensatz gegen Herbart. Von seiten der Herbartianer sind alle Untersuchungen, die auf eine exakte Behandlung der Psychologie im ganzen oder einzelner Probleme derselben zielen, mit

Freuden begrüfst worden, so auch insbesondere das, was die Physiologie und die experimentelle Psychologie angeregt und geboten hat. Es ist auch wohl kaum von irgend einer pädagogischen oder philosophischen Schule, wie von der Herbarts das von der physiologischen Psychologie Gebotene verfolgt, geprüft, angewendet worden. Mit Recht bemerkt der Verfasser: psychologische Erwägung erfordern hauptsächlich die Hemmnisse, die sich aus der besondern Geartung des Einzelnen gegen den an sich natürlichen, normalen Bildungsgang erheben. Allein sehr mit Unrecht fügt er hinzu: die Psychologie Herbarts kommt hierfür wenig in Betracht. S. 10. Worauf beziehen sich denn — abgesehen von andern — Herbarts Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik? Hauptsächlich auf die Hemmnisse, welche der Erziehung die Individualität z. B. das Temperament bietet. Herbart verfolgt hier bei schwer zu erziehenden Kindern die psychologischen Wirkungen der physiologischen Hemmnisse, gleichviel woher d. h. aus welchen Teilen des Leibes das Hemmnis kommt, darauf aber, nämlich zu zeigen, woher dies kommt, welche physiologischen Verhältnisse es bedingen, darauf ist ein grofser Teil der neueren physiologischen Untersuchungen gerichtet. Und die Herbartsche Schule hat mit gröfster Energie diese Untersuchungen aufgenommen und weiter geführt. Man denke nur an die Arbeiten von Strümpell, Ufer, Trüper, Koch u. a. Man kann auch auf Griesinger, Spielmann, C. S. Cornelius u. a. hinweisen. Und nun der Vorwurf: bei psychologischer Erörterung derartiger Hemmnisse komme die Herbartsche Psychologie nicht in Betracht! Vielleicht aber läfst sich Natorp zu sehr imponieren von dem, was Mode ist und was nicht. Es ist eine Zeitlang Mode gewesen, alles Heil der Psychologie in der physiologischen Betrachtung zu suchen. Davon kommt man schon wieder zurück. Einer der namhaftesten Vertreter der physiologischen und experimentellen Psychologie H. Münsterberg bemerkt, — was ich mir übrigens keineswegs ohne weiteres aneigne: »Die psychophysiologischen Einzelheiten sind für den Physiologen von Wichtigkeit, für die Psychologie aber nutzloser Luxus. Die spezielle Kenntnis der Physiologie des Gehirns, die in jeder Beziehung ein noch fast unbekanntes Gebiet ist, kann dem Psychologen nicht in irgend einer Weise helfen. In den Vorlesungen vor meinen Studenten sage ich kein Wort über die Hirnzentren und Ganglienzellen, und darauf psychologische Einsicht gründen. heifst unsere ganze Wissenschaft auf den Kopf stellen. Ich behaupte. dafs dergleichen nicht den geringsten Nutzen für den Lehrer hat... Es hat nie einen Lehrer gegeben, der anders gelehrt oder seine erziehlichen Bemühungen gewechselt haben würde, wenn das physiologische

Substrat des Seelenlebens anstatt des Gehirns die Leber oder die Nieren wären. Wir haben gesehen, dafs hier die Psychologie überhaupt nichts von der Physiologie zu lernen hat, und dafs es eine Entstellung der Thatsachen ist, wenn man dem Lehrer sagt, dafs er irgend etwas Neues über das geistige Leben gelernt habe, wenn er die begleitenden Gehirnvorgänge auswendig kann. All das Gerede über das Gehirn ist vom Standpunkt des Lehrers blofses Geplärr, und ich sage dies frei heraus auf die Gefahr hin, denen ein Vergnügen zu machen, die es nicht verstehen — denen nämlich, die nur zu träge sind, Anatomie zu studieren« (Kinderfehler IV. S. 71 ff.). Wie gesagt, das von Münsterberg Gesagte unterschreibe ich nicht, aber es mag die warnen, die der Herbartschen Psychologie ohne weiteres die physiologische Psychologie als das Wissenschaftliche entgegensetzen.

2. Kritik der Herbartschen Lehre vom Willen

Nachdem so Stimmung gegen Herbarts Psychologie gemacht ist, geht Natorp an die Kritik derselben, namentlich der Herbartschen Lehre vom Willen.

Zunächst ist es falsch, wenn er von Herbart berichtet: die Vorstellung tritt bei Herbart von Anfang an als Thätigkeit oder Kraft nicht als das blofse jeweilige Bewufstsein eines Inhaltes auf.« S. 41. So ist es nicht. Nach Herbart ist Kraft überhaupt nie etwas Gegebenes. Kein Vorgang ist als Wirkung oder als Ursache gegeben. Wirkung, Ursache, Kraft ist jedesmal etwas Erschlossenes. Wie oft hat das Herbart und seine Schule eingeschärft! Auch die Vorstellung — als einzelne, also wenn man von der immer vorhandenen Zusammensetzung der geistigen Zustände absieht — ist ein blofser intensiver, qualitativ bestimmter innerer Zustand.

Die Vorstellung als Kraft anzusehen, dazu kann man auf zwei Wegen geführt werden. Einmal durch die metaphysische Erwägung, dafs mehrere gleichzeitig vorhandene qualitativ entgegengesetzte Zustände eines intensiv einfachen Wesens einander nicht gleichgiltig lassen werden, sondern mit- und widereinander wirken müssen. Aber auch hier ist die Vorstellung an und für sich nicht Kraft ursprünglich und ursachlos, sondern jede wird erst zur Kraft durch die Wechselwirkung mit andern. Der andere Weg ist der der Hypothese. Fragt man nach der Ursache der Veränderungen unter den Seelenvorgängen, so ist die Hypothese, jede einzelne Vorstellung als Kraft anzusehen, weit fruchtbarer als die, welche viele oder wenige abstrakte Vermögen als Ursache des innern Geschehens betrachtet.

Auch hier gilt die Vorstellung nicht als Kraft sofern sie als solche gegeben wäre, sondern als hypothetisch angenommen.

Trotzdem Natorp nun von Herbart sagt, er sehe jede Vorstellung von vornherein als Kraft, also als Streben an, geht Natorps Vorwurf gegen Herbarts Lehre vom Willen dahin, »es verschwinde bei ihm fast ganz, daſs doch thatsächlich Strebung als Inhalt eines Bewuſstseins da ist und etwas bedeutet. S. 42. Und sehr häufig kehren Bemerkungen wieder, Herbart kenne keinen Unterschied des Willens von den Vorstellungen, der Wille habe gar nichts Eigenes, die Eigentümlichkeit des Willens werde ganz verkannt etc. S. 46, 57, 59 u. a. Das klingt fast, als kenne Herbart den Willen als psychologisch Gegebenes gar nicht. Das wird ja nun wohl Natorp nicht sagen wollen, denn wer auch nur einiges von Herbart gelesen hat, wird wissen, daſs Herbart gerade sehr genau ist im Beschreiben alles dessen, was mit dem Willen zusammenhängt.[1]) Natorp kann nur meinen, die Erklärung des Willens bei Herbart genüge nicht. Das hängt nun mit der eignen Lehre vom Willen zusammen. Und es ist nötig, näher darauf einzugehen. Im allgemeinen sei im voraus bemerkt, daſs Natorp im ganzen der sogenannten voluntaristischen Psychologie zu huldigen scheint. Danach ist der Wille als ursachlose Spontaneität die Grundform des geistigen Lebens und als solcher zugleich die Norm für das Sittliche. Viel ausführlicher als hier hat sich Natorp darüber ausgelassen in einer Reihe von Abhandlungen: Grundlinien einer Theorie der Willensbildung im Archiv für syst. Philosophie Bd. 1—3.

Da er Herbarts Trennung der theoretischen und praktischen Philosophie nicht billigt, gewinnt er bereits aus den ethischen Betrachtungen und zwar einer Kritik Kants seine Theorie des Willens.

Kants Hauptverdienst um die Ethik ist bekanntlich seine Bekämpfung des Eudämonismus. Hierin trat er seiner ganzen eudämonistisch gesinnten Zeit entgegen und ist durchaus nicht ein Produkt seiner Zeit, eher könnte man die ihm unmittelbar folgende Zeit mit ihrer Achtung vor der bloſsen Pflicht eine Wirkung zum Teil seiner Philosophie nennen. Hegel meinte, jede Philosophie sei ihre Zeit in Gedanken gefaſst; von Kants Zeit könnte man eher sagen, sie sei seine Philosophie der Pflicht in Thaten gefaſst. Die von Kant überall bekämpfte Ethik des Eudämonismus besteht nun darin, daſs die Befriedigung der Begierde als das sittlich Gute angesehen wird. Kant hatte alle materiale oder, weil die Erfahrung keine andern als

[1]) Jean Paul schloſs bekanntlich aus dem, wie Herbart den Charakter beschreibt, Herbart selbst müsse ein Mann von starkem Charakter sein.

solche darbietet, alle empirischen Prinzipien der Ethik verworfen, weil diese alle zum Eudämonismus führen, und suchte nach einem Prinzip des guten oder vernünftigen Willens. Er sagt: es bleibt nur die Form des Willens übrig. Diese Form fand er bekanntlich in der Fähigkeit einer Maxime zur allgemeinen Gesetzgebung erhoben zu werden. Bei der nähern Auseinandersetzung, was der vernünftige Wille sei, aus welcher Quelle er stammen müsse, damit er um der Reinigkeit seines Ursprungs willen der gute Wille sei, welches das Gesetz sei, dem er entsprechen müsse, geriet Kant allerdings dahin, die Vernunft oder das Gesetz selbst unter der Form des Willens anzusehen, so dafs zuletzt der Wille selbst als solcher als freier, als autonomer der gute genannt wird. Dafs dies eine Konsequenz der Kantischen Begründung der Ethik ist, dafs zuletzt der Wille nicht beurteilt, nicht normiert wird, als eben wieder durch den Willen, ohne dafs angegeben werden kann, woher die Würde desselben stammt — das hat Herbart sehr oft auseinander gesetzt, um zu zeigen, dafs es nötig sei, ein Urteil über den Willen zu finden. Das hat auch Natorp erkannt als die Konsequenz Kants. Während aber Herbart hierin nur eine mit der Verwerfung des Eudämonismus unverträgliche Konsequenz, einen Fehlgriff der Kantischen Ethik sieht, erblickt Natorp darin den eigentlichen bleibenden Kern derselben. Der Wille sei gut, wenn er autonom sei, keinem andern Motive als sich selbst folge, wenn er sein eignes Gesetz sei, wenn er reiner Wille, wenn der Wille in durchgängiger Einstimmigkeit mit sich selbst stehe. S. 20. »Es scheint, dafs man vom Willen als einer Einheit, einer in allen ihren Erscheinungen mit sich identischen Kraft oder Natur in der Psyche überhaupt nicht anders reden kann als so, dafs das, was man wollen müsse, also der Willensinhalt in irgend einer was immer näher zu bestimmenden gesetzmäfsigen Einheit gedacht wird.« (Archiv I, 70.) Es wäre nun darauf angekommen, das Gesetz des Willens näher zu bestimmen, aber Natorp sieht gerade dies als das einzige Gesetz an, dafs der Wille nur allein, eben weil er will, sich Gesetz sei. Bei Kant liegt allerdings dieser Gedanke vor, er wird aber gemildert durch den begleitenden Gedanken, dafs er diesen sich selbst das Gesetz gebenden Willen als den vernünftigen bestimmt. Aber da er zu sagen unterlassen hat, worin die Vernunft desselben bestehe, so ist damit kein sicheres Kriterium des sittlichen Handelns gefunden. Denn es ist ein grofser Unterschied zu sagen: ich bin an ein Gesetz gebunden, weil es vernünftig ist, oder aber: ich bin daran gebunden, weil ich es mir selbst gegeben habe. Das letztere ist ohne Zweifel Eudämonismus, nämlich das Streben nach der Lust, seinen Willen

zu thun ohne jede Rücksicht auf anderes. Das sieht nun Natorp als die eigentliche Ethik Kants an und läfst sich wohl darum einen Kantianer nennen. Sicherlich geschieht Kant damit grofses Unrecht, die Kantische Ethik, nämlich den strengsten Gegensatz gegen alle Formen des Eudämonismus in sein Gegenteil zu verkehren. Herbart nannte sich bekanntlich auch gerade um der Ethik willen nämlich um des Gegensatzes willen zum Eudämonismus einen Kantianer. Und hätte Natorp gelesen, mit welcher Ehrerbietung, ja Dankbarkeit Herbart von dem Ethiker Kant spricht, Natorp hätte wohl folgende Worte nicht geschrieben: »So kann Herbart gegen Kants Freiheitslehre und kategorischen Imperativ fort und fort ungerecht mäkeln und glauben, Kant seine Fehler so recht schulmeisterlich anstreichen zu dürfen, während er ihn weder ordentlich begriffen noch das Recht zu solcher Kritik, sei es durch Anerkennung der fundamentalen Leistung Kants oder durch eigne irgend vergleichbare positiven Leistungen sich erworben hatte.« S. 48.

Wenn nun für Natorp der Wille als sich Gesetz gebender Wille der gute ist, worin liegt das Kriterium zwischen gut und böse? Darauf erfolgt etwa folgende Antwort: Der einheitliche Wille, der die augenblicklichen Regungen und Begehrungen zu unterdrücken oder sich konform zu machen versteht, der also Gesetz ist für die übrigen Wünsche und Begierden — das ist der gute und rechte Wille. Es wird also hier einseitig nach der Idee der Vollkommenheit geurteilt. Der Leidenschaftliche, der Geizige, der Ehrsüchtige, der alle bessern Regungen unterdrückt, überall nur sich selbst nach seinem Willen der Leidenschaft das Gesetz giebt und befolgt — ist das der Sittliche? Wenn nun jemand sagt: wozu denn mich an einen Grundwillen binden? Mein Wille geht dahin, mich ohne jedes andere Prinzip nur den jeweiligen augenblicklichen Gelüsten hinzugeben. Das ist meine Freiheit, ist mein Gesetz und Grundwille. Was ist dagegen zu sagen, wenn der Wille keine andre Norm hat, als sich selbst, mit sich selbst im Einklang zu stehen?

Übrigens fühlt Natorp recht wohl, dafs die Stelle bei Kant leer sei, wo er von dem Gesetz als letzter Norm des Willens spricht. Er hat ganz dasselbe Gefühl, was Herbart deutlich ausspricht, dafs es doch nicht hinreicht, jemand zu befehlen: halte das Gesetz, wenn man ihm nicht sagt, was das Gesetz fordert. Es mufs ein Inhalt desselben gefunden werden, das sind bei Herbart die sittlichen Ideen. Und bei Natorp? Ganz ähnlich stellt er folgende Kardinaltugenden (schwächliche Nachbildung der Herbartschen Ideen) auf: 1. Wahrheit, 2. Sittliche Stärke, 3. Reinheit, sittliche Ordnung des Trieblebens. 4. Ge-

rechtigkeit. Die nähere Ausführung wird im Archiv I, § 7 ff. gegeben.

Übrigens scheint sich Natorp von dem Urteil, in welchem sich bei Herbart das Mifsfallen oder Wohlgefallen an den betreffenden Willensverhältnissen ausspricht, eigentümliche Vorstellungen zu machen: er meint S. 38 »es beruht weder auf blofser Vorstellung, noch, wie es scheint, auf Gefühl — worauf also eigentlich« und S. 27 sieht er es wie eine Entdeckung an, dafs er einmal in einer kleinen Abhandlung bei Herbart gelesen habe, das sittliche Urteil beruhe auf Gefühl, was Herbart so recht nicht Wort haben wolle.

Sonderbar! als ob Herbart daraus ein Geheimnis gemacht habe. Überall ist das deutlich genug ausgesprochen, dafs z. B. in dem Urteil: Wohlwollen gefällt hier das Prädikat »gefällt« auf einem Gefühle beruht, das erzeugt wird durch das ebenmäfsige, unparteiische Vorstellen der beiden Willen, über welche es ergeht, sowie etwa das gleichzeitige Vorstellen von Grundton und Terz ein Gefühl des Wohlgefallens erzeugt. Wie oft ist das auseinander gesetzt. Herbart deutet auch den Weg an, wie dies psychologisch zu erklären sei. Psych. a. W. § 105. Andere z. B. Resl haben das weitere ausgeführt.

Sehr oft kehrt bei Natorp der Vorwurf wieder, Herbart scheine gar nicht zu verstehen, wie der Wille sich selbst Gesetz sein und sich selbst beurteilen könne. Wie kann jemand dies bei Herbart vermissen, der so oft von relativer Wertschätzung spricht! Bei aller relativen Wertschätzung wird ein Wille durch den andern beurteilt und bestimmt. Der Geizige, dessen Wille auf das Geld gerichtet ist, lobt jede Regung bei sich, die auf Erwerb, auf Sparsamkeit, vielleicht gar auf Entbehrung gerichtet ist. Wie hier ein Wille den andern weckt, bestimmt, lobt oder zurückweist als passend oder unpassend, wie sollte Herbart dies Verhältnis, in dem ein Wille dem andern als Mittel dient, nicht gekannt haben! Das hat er immer hervorgehoben, dafs hier der eine Wille den andern lobt, ihn gut für sich nennt, dafs die Befriedigung einer Begierde die Entfesselung von zehn andern ist. Aber das ist nur ein relativer Wert, nämlich für den gebietenden Willen ist der dienende gut, er ist relativ gut oder tauglich für ihn. Aber wer beurteilt den befehlenden, Gesetz gebenden Willen? Natorp will Herbart nachhelfen, er meint S. 25, Herbart habe doch hervorgehoben, dafs der Verstand über den Verstand urteilt, das Denken das Denken nach den logischen Gesetzen prüft, wie weit alles Gedachte mit sich selbst in Einheit und Übereinstimmung stehe, warum will Herbart nicht zugeben, dafs der Wille sich selbst nach eignen Gesetzen beurteile? Die einfache Antwort ist die: Herbart giebt

vollauf zu, dafs der Wille sich und andre Willen beurteile, oder sagen wir lieber, dafs der Wollende seinen und anderer Willen nach Mafsgabe seines Willens nämlich der Tauglichkeit, ihm als Mittel zu dienen, beurteilt, aber Herbart weifs auch, dafs hierbei kein Wille an einem objektiven Mafsstabe des Guten gemessen wird, sondern immer nur nach dem relativen Mafsstabe der Tauglichkeit, dafs der so urteilende Wille selbst gar keiner Beurteilung unterliegt, und dafs dabei heraus kommt: jeder Wille als solcher ist gut, zumal wenn er andere sich dienstbar macht, und ihnen sein Gesetz auferlegt. Wenn der Verstand den Verstand beurteilt, wonach wird geurteilt? nach den Gesetzen des Verstandes, also das Denken gilt als richtig, was dem Verstande oder den logischen Gesetzen gemäfs ist. Wenn der Wollende den Willen nur nach dem Gesichtspunkte beurteilt, dafs der Wille mit sich selbst übereinstimmt, so kommt eben nur ein Wille, aber nicht ein sittlich guter Wille heraus, wohl ein richtiger mit sich übereinstimmender Wille, der alle unpassenden Mittel verwirft, aber nicht ein sittlich guter Wille. Insofern kann man der Natorpschen Fassung der Herbartschen Gedanken zustimmen: »es giebt nach Herbart kein eignes, im Willen selbst liegendes Prinzip des Wollens, auf dem etwa die Sittlichkeit des Wollens beruhen könnte, denn der Wille kann nicht selber zu Gericht sitzen oder ihm das (sittliche) Gesetz geben.« S. 24. Dieser Gedanke Herbarts ist ganz unanfechtbar. Aber der Verfasser macht oft daraus, Herbart verkenne ganz und gar die Eigentümlichkeit und besondere psychologische Gesetzmäfsigkeit des Willens. »Will etwa Herbart ganz in Abrede stellen, dafs es ein Selbstbewufstsein des Willens und nicht blofs ein blindes, des Grundes unbewufstes und nach keinem Grunde fragendes Begehren giebt?« S. 23. Sonderbare Frage! Herbart denkt nicht daran.

3. Sittliche Würde des Willens

Gleichwohl hat Natorp immer das Gefühl, der Wille mufs doch irgend eine Würde in sich haben, irgend einen Vorzug vor den andern geistigen Vermögen und Thätigkeiten, wenn gerade der Wille das Sittliche sein und den Wert des Menschen ausmachen soll.

Diesen Vorzug findet er darin, dafs jeder Wille streng genommen ins Unendliche gehe, und so mufs man wohl ergänzen: das Unendliche ist das Gute.

Der Nachweis, dafs der Wille ins Unendliche gehe, ist nun sowohl in dem Heft Herbart und Pestalozzi wie auch in der Abhandlung im Archiv sehr breit dargelegt und enthält nur etwa folgende triviale Wahrheit: Ich habe jetzt den Willen, die Stiefeln anzuziehen.

Warum? Weil ich zur Post gehen will. Warum? Weil ich einen Brief bestellen will. Warum? Nun kann das fort gehn zu fragen: warum und wozu ohne Ende. Das Ende davon wird — wenn man vom Sittlichen absieht, und davon mufs hier noch abgesehn werden, weil es erst gesucht wird — im Unendlichen gefunden werden. Das Ende also alles Warum und Wozu kann nichts anders sein, als die Befriedigung des Willens, denn jeder Wille wie jede Begierde geht auf Befriedigung, das zu erreichen, was angestrebt wird und den gefühlten Mangel hinwegzuschaffen. Wird also der Wille nicht näher bestimmt, so ist Befriedigung oder Glück sein letztes Ziel. Insofern ist bei jeder einzelnen Willenshandlung das letzte Ziel das Wohlsein, die Glückseligkeit. Diese kann ja als unendlich bezeichnet werden, insofern sie nie fertig ist, sie ist immer ein nie vollendetes Streben, Hoffen, Wünschen, Fürchten etc. Glückseligkeit hängt von unendlichen Bedingungen ab, ist nie vollkommen erreicht. Nichts ist einleuchtender, als dafs man auf diese Weise aus dem Eudämonismus nicht herauskommt.

Auch dadurch kommt Verfasser nicht heraus, wenn er statt des Unendlichen zuweilen das Unbedingte einführt. Einmal vertragen sich die Begriffe unendlich und unbedingt nicht mit einander, denn das Unendliche ist nie vollendet, wird nie unbedingt sondern immer mit der Bedingung, dem Vorbehalt gesetzt, darüber hinauszugehen. Wenn aber damit gesagt sein soll: das unbedingte Ziel, auf welches der Wille lossteuert, ist immer nur die eigne Freiheit, sich Gesetz zu geben, nach seinem eignen Willen zu leben, so fehlt eben immer die Norm, abgesehen davon, dafs man den Willen personifiziert und ihm wieder einen Willen zuschreibt, so dafs der Wille nur noch seinen eignen Willen wollen will.

Die andere Hilfe, die Natorp weiterhin herbeibringt, ist der soziale Gedanke. Der Wille nämlich soll seine Norm finden an der Gemeinschaft, soll nur das wollen, was das Zusammenleben mehrerer Menschen möglich macht. Aber auch das führt nur zum Eudämonismus. Denn jeder Verständige wird bald erkennen, dafs er andre nicht vor den Kopf stofsen darf, dafs er sie sich verbinden mufs, dafs er am besten für sich sorgt, wenn er die andern klugerweise als Mittel zu seiner eignen Sicherheit und Glückseligkeit zu benutzen versteht und ihnen mit List oder Gewalt womöglich sein eignes Gesetz auflegt. Natorp sagt darüber:

Weil das Bewufstsein des Willensgesetzes in der Gemeinschaft entsteht und sich ganz und gar von ihr nährt, so begreift es sich, dafs das reine Willensgesetz als Sittengesetz notwendig ein Gesetz

nicht bloſs für den Einzelnen oder für viele Einzelne aus gleichem Grunde, sondern für die Gemeinschaft bedeutet; daſs die Objektwelt des Willens als sittliche Welt, wesentlich für die Gemeinschaft besteht. Machen wir über dies die beständige Erfahrung, wie durch Gemeinschaft die Energie des Wollens unberechenbar gesteigert, die Richtung des Wollens fester und bestimmter wird, so stellt sich mehr und mehr als unverbrüchliches Gesetz fest: dem Willen möglichst die Richtung zu geben, welche Gemeinschaft zu fördern geeignet ist. Dadurch wird dann am sichersten jede Enge der Zielsetzung überwunden, jede zu nah gesetzte Schranke alsbald wieder überschritten (Archiv I. S. 90). So ist es aber nicht. Der Wille bleibt der alte Egoist, der nur immer seine Verstärkung und Befriedigung im Auge hat, d. h. mit immer neuen Mitteln sein Ziel zu erreichen sucht, er bleibt dieser Egoist in individuellster Form, auch wenn er die Gemeinschaft benutzt, um durch dieses Mittel »energischer, fester und bestimmter« zu werden. Er kommt nicht aus der Enge d. h. aus dem individuellen Eudämonismus oder Egoismus heraus, wenn er andere für sich gewinnt. Jeder Egoist, je klüger er ist, wird andere schonen, um geschont zu werden, anderer Rechte so lange nicht verletzen, als es ihm nützlich ist, nach dem Grundsatz: eine Hand wäscht die andre, Do ut des.[1])

Es hat ja oft den Anschein, als verlasse Natorp den Standpunkt des individuellen Egoismus, als solle die Rücksicht auf die Gemeinschaft, als soll die Vernunft die Norm für den einzelnen Willen sein. So heiſst es im Archiv: »Das Kriterium des Sittlichen besteht in der durchgängigen, gesetzmäſsigen Übereinstimmung der Zwecke nicht bloſs des einzelnen Subjekts, sondern aller in einem Reiche der Zwecke vereinigt gedachten willensfähigen Subjekte.« Allein so lange jedes der Subjekte keinen andern Zweck hat, als vermittelst der Gemeinschaft, seine besondern Zwecke zu erreichen, seinen Willen durchzusetzen und darin seine Befriedigung zu finden, so lange besteht kein sittliches Band der Gemeinschaft etwa des Wohlwollens nicht einmal der sittlichen Verurteilung des Streites.

Oder man achte auf folgenden Satz aus der Abhandlung »Sozialpädagogik« in Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik. VI. S. 704: Die praktische Vernunft richtet sich unmittelbar auf die Willensregelungen, um als ständig begleitende Kritik gleichsam als

[1]) Vergl. O. Flügel: Idealismus und Materialismus der Geschichte. S. 120 ff. u. Zeitschr. f. Phil. u. Pädag. 1898, S. 15 ff. In Wundts Ethik 194 heiſst es mit Recht: der Satz »aus Nichts wird Nichts« gilt auf geistigem Gebiet so gut wie auf physischem: der Egoismus kann sowenig den Gemeinsinn gebären, wie der Haſs die Liebe.

ihr Gewissen nicht nur ihre gröfsere Zweckmäfsigkeit im Hinblick auf bestimmte, im voraus feststehende Aufgaben, sondern die durchgehende Einheit und Übereinstimmung der Zwecke selbst und damit den Einklang des ganzen Lebens zunächst des Individuums mit sich selbst durch sichere Herrschaft des Bewufstseins in allem seinen Thun zu bewirken.... Ein reifes soziales Leben baut sich auf als Arbeitsgemeinschaft unter gemeinschaftlicher Willensregelung und hinsichtlich dieser unterstehend gemeinschaftlicher vernünftiger Kritik; die letzte Materie des sozialen Lebens ist also die sozialer Regelung bedürftige und fähige gemeinschaftlich zu vollbringende Arbeit.« Worin besteht also die Vernunft, die den Willen regelt oder die vernünftige Kritik oder das Gewissen? Darin, dafs zunächst die verschiedenen Willensbestrebungen des Einzelnen mit sich übereinstimmen, also alle sich gegenseitig dem eignen Willen fügen. Es wird aber nicht angegeben, worin die Würde dieses Willens besteht. Es wird nur hinzugefügt, es soll sich der Einzelne Wille an der sozialen Arbeit beteiligen. Es wird jedoch nicht gesagt, worin diese Arbeit besteht, noch warum sich der Einzelwille beteiligen soll. Diese Arbeit kann, wenn nicht ausdrücklich das Sittliche dabei genannt wird, nur bestehen in der Befriedigung der Bedürfnisse der leiblichen wie der geistigen. Dafs sich der Einzelne daran beteiligt, wird — wenn sittliche, uneigennützige Motive nicht ausdrücklich genannt werden — wiederum nur geschehen, um an diesen Gütern teilnehmen, und seine Arbeit verwerten zu können. Eine andre Vernunft oder Willensnorm bekommen wir auf diese Weise nicht.

Natorp hat bei allen seinen Auseinandersetzungen über das Soziale immer nur die eine Seite im Auge. Der soziale Zusammenschlufs ist zunächst eine Naturnotwendigkeit, ein Streben nach Bedürfnisbefriedigung. Jeder handelt in dieser Hinsicht lediglich aus egoistischen Trieben, um seine eigenen individuellen Bedürfnisse der Sicherheit etc. zu befriedigen. Auch Recht, Sitte und Gesetz sind auf diser Stufe nur Hilfen der Bedürfnisbefriedigung. Bei Herbart hätte Natorp dies alles finden können, nicht allein aber dies, nämlich was die Gesellschaft *ist*, sondern auch das, was die Gesellschaft zumal in Form des Staates sein *soll*.[1]) Um dies letztere zu bestimmen, dazu gehören aber selbständig ethische Normen, die Natorp nicht kennt und die unverträglich sind mit dem, was er als das Sittliche bestimmt.

Übrigens geht es Natorp wie vielen neueren Kritikern, sie meinen

[1]) Vergl. dazu O. Flügel: Idealismus und Materialismus der Geschichte, S. 196 und Zeitschrift f. Philos. u. Päd. 1898, S. 241.

etwas Neues gegen Herbart vorzubringen, wenn sie seiner angeblich individuellen Ethik oder individuellen Psychologie, individuellen Pädagogik den sozialen Gesichtspunkt entgegensetzen wollen. Sie kommen damit zu spät. Herbart hat ihnen diese Gedanken längst in gröfserer Bestimmtheit, oft sogar in gröfserer Ausführlichkeit vorweggenommen. Herbarts Gedanken über Sozialpsychologie, Sozial ethik und Sozialpädagogik sind natürlich einer unbegrenzten An wendung und Ausdehnung fähig und bedürftig.

Der beständig begleitende Gedanke in dem allen ist bei Natorp der der sogenannten voluntaristischen Psychologie: Der Wille ist das Grundwesen des Menschen und wohl auch der ganzen Welt. Diese seine Meinung giebt sich freilich nur in schüchternen Fragen kund: »sollte das Wollen am Ende wegen seiner Unendlichkeit gar fundamentaler sein als das vergegenwärtigende, damit aber begrenzende, verendlichende Vorstellen?« 42. Diesem allgemeinen Willen gemäfs leben — das alte naturae congruenter vivere, naturam sequi — ist das Gute. Natürlich darf nicht jede jeweilige Willensregung als das Grundwesen und als gut bezeichnet werden, sondern nur der Grundwille. Welcher ist dieser? Der aufs Unendliche, d. h. auf die Glückseligkeit geht. Das ist gerade der Standpunkt, von dem Kant uns nach Herbarts Ausdruck erlöst hat.

Wird die Ethik Kants so ausgelegt, dafs der Wille selbst nur sich selbst beurteilt nach seinen eigenen Gesetzen, so folgt daraus, wie gesagt, der individuellste Eudämonismus ganz im Gegensatz zu Kants Maxime von der Tauglichkeit zur allgemeinen Gesetzgebung. Und damit geht der Vergleich Kants mit Kopernikus auch auf dem Gebiet der praktischen Philosophie verloren. Natorp bemerkt S. 83 darüber: »der wahre Mittelpunkt des Erkennens wird fortan in uns, nicht in den Dingen gefunden, so wie nach dem berühmten, von Kant geprägten Vergleich, Kopernikus den Grund der Bewegung, die in den Gestirnen des Himmels erscheint, vielmehr in der eignen Bewegung unseres Standortes, der Erde, entdeckte.« Es ist längst bemerkt, wie unzutreffend für Kants theoretische Philosophie dieser Vergleich ist. Kopernikus lehrte, dafs die Sonne der wahre Mittelpunkt sei, nicht die Erde, dafs die Erde sich um die Sonne bewege. Kant macht gerade den Menschen mit seinen Denkkategorieen zum Mittelpunkt. Der Mensch ist es, der seine in ihm liegenden Anschauungen und Kategorien in die Welt hineinschaut. Die ganze Welt bewegt sich gleichsam um den Denker, ja wird erst zur geordneten Welt durch ihn. Er ist, um mit den Worten Natorps zu reden, »der egozentrische Standpunkt der Kosmologie«. Also ist

Kant viel eher dem Ptolomäus zu vergleichen, welcher unsere Erde und damit den Menschen als den wahren Mittelpunkt ansah. Natorp spricht nur von den scheinbaren, nicht von der wirklichen Bewegung der Gestirne.

Nun sucht Natorp auch der Kantischen Ethik alle objektive und allgemeingiltige Norm zu nehmen und den wollenden Menschen, ohne dafs sein Wollen einem andern Gesetze unterstellt würde, als eben den Gesetzen seines Wollens, zum Mittelpunkt der sittlichen Welt zu machen. Wie in der theoretischen Philosophie der Betrachtende, so soll in der praktischen der Wollende, also immer das Subjekt der Mittelpunkt sein. Ja mit dieser Auslegung der Kantischen Ethik verliert der Vergleich Kants mit Kopernikus jede auch entfernt liegende Beziehung, nicht einmal die bleibt übrig, dafs Kant wie Kopernikus ein Reformator einer Wissenschaft war. Denn in Natorps Auslegung wiederholt Kant nur die zu seiner Zeit allgemein geltende Ethik des Eudämonismus.

Es geht Kant so, wie man von der Bibel gesagt hat: quaerit et invenit hic dogmata quisque sua. Jeder sucht und findet zur eignen Deckung seine Meinung darin. Und das zum Teil mit Recht. Alle die neueren philosophischen Richtungen sind durch Kant vorbereitet, jede kann sich auf ihn berufen. Er ist der Ausgangspunkt der neueren Philosophie, man kann wohl auf ihn zurückgehen, aber man darf nicht bei ihm stehen bleiben. Das ist seine Stärke und seine Schwäche, dafs er fast in allen Punkten die Spekulation über sich hinausweist.[1])

Natorp ist immer noch damit beschäftigt, einen Vorzug des Willens vor den andern geistigen Thätigkeiten nachzuweisen. Er hat die Unendlichkeit, Ursprünglichkeit, die Gemeinschaft genannt, er trägt auch die Einheit hinzu.

Er lobt Herbart oft, dafs er die Vielheit der Seelenvermögen bekämpft, die Scheidewände zwischen Denken, Fühlen und Wollen eingerissen habe und bestrebt gewesen sei, das geistige Leben aus Einem Prinzip abzuleiten, nur darin habe er geirrt, dafs er das Vorstellen als Grundkraft ansehe, das sei vielmehr der Wille.

Darüber, wie er sich die seelische Einheit denkt, erklärt sich

---

[1]) Will sich jemand unterrichten über Kants Ethik und das Verhältnis derselben zu der Herbarts, der sei hingewiesen auf Thilos Abhandlung: die Reform der Ethik durch Kant in der Zeitschrift f. exakte Philos. I und Allihns Abhandlung: die Reform der Ethik durch Herbart. Ebenda III ff. Beide Abhandlungen abgedruckt in der 2. Aufl. von Allihns Grundrifs der Ethik, 1898. Ferner Just: Die Fortbildung der Kantischen Ethik durch Herbart, 1876.

Natorp etwas näher in seiner Einleitung in die Psychologie nach kritischer Methode 1888. »Wie verschiedenes Bewufstsein dennoch ein Bewufstsein sein könne, das ist eben das Wunder, d. h. es ist die unvergleichliche Eigentümlichkeit des Bewufstseins. Es ist schon in der Absicht verfehlt, diese ursprüngliche Eigenheit des Bewufstseins ableiten oder erklären zu wollen; die Erklärung mufs notwendig im Zirkel laufen, da alle begrifflichen Handhaben der Erklärung und Funktionen dieser Einheit des Bewufstseins sind und sie also voraussetzen.« Das ist insofern richtig, ja selbstverständlich, als alles Denken also auch alles Erklären gar nicht ohne Einheit des Bewufstseins zu stande käme. Aber da nun, wenn auch nicht in jedem, so doch im Bewufstsein einiger Denker das Bedürfnis entsteht, logisch d. h. ohne Widersprüche zu denken, so wird man sich nicht bei den sogenannten Wundern, die nicht blofs Unbegreiflichkeiten sondern Widersprüche sind, in seinen Gedanken und Begriffen beruhigen, sondern streben, diese in der Art wegzuschaffen, dafs man das Gegebene begreift. Zu den Widersprüchen gehört aber auch das Bewufstsein, sofern es eine Mehrheit in der Einheit zeigt, die ihm jedoch insofern nicht eigentümlich ist, als jedes Ding als Eins und zugleich als Mannigfaltiges gedacht wird. Natorp irrt, wenn er meint, Herbart habe die Widersprüche, die Fichte im Ich nachweist, »parodiert«. Nein Herbart weist im vollen Ernst diese Widersprüche im Ich auf, um sie als gegeben anzuerkennen und dann zu lösen. Natorp fühlt diese Widersprüche vielleicht auch, denn er nennt dies Bewufstsein ein Wunder, aber er hält es nicht für möglich, es zu erklären, ja noch mehr, er meint, das Ich könne überhaupt nicht zum Gegenstand des Denkens gemacht werden, weil es selbst das Denkende sei, könne es nicht wieder Objekt oder Gegenstand des Denkens sein. Wäre dies der Fall, so würde man auch gar nicht von einem Ich oder Selbstbewufstsein reden können, da dann seine Vorstellung gar nicht vorhanden wäre. Jedermann und auch der Verfasser spricht vom Ich, macht sein Ich zum Gegenstand des Denkens. Wie sollte denn der geistige Thatbestand aufgefafst werden, wenn man das Selbstbewufstsein nicht zum Gegebenen rechnete? — Freilich das abstrakte Ich ist nur in der Abstraktion gegeben, es ist wie jeder logische Allgemeinbegriff ein Erzeugnis des absichtlichen Denkens.

Um nun das Ich in seiner strengen wunderbaren Einheit festzuhalten, sucht er zunächst Vielheit fernzuhalten und behauptet, die Perzeption, die sinnliche Wahrnehmung bezeichne gar kein Bewufstsein, kein bestimmtes Verhalten des Ich zu seinem Inhalte,

sondern nur das Gegebensein, das Bereitliegen eines mannigfaltigen Inhalts für das apperzipierende Bewufstsein. Soll das heifsen: die Empfindung oder die Wahrnehmung ist kein geistiger Akt, kein bewufster Vorgang? Ist eine Empfindung noch Empfindung, wenn sie aufserhalb des Bewufstseins bereit liegt? Kann das Ich etwas apperzipieren, was aufserhalb des Bewufstseins liegt? Natorp verwechselt Bewufstsein mit Selbstbewufstsein, ja er sagt ausdrücklich: »Alles Bewufstsein ist Sich-Bewufstsein.« Das ist bekanntlich nicht der Fall. Es geschieht vieles im Bewufstsein ohne Beziehung auf das Ich.

Was man übersieht oder überhört ist als Perzeption im Bewufstsein, sonst könnte man nicht hinterher sich dessen bewufst werden. Der in eine Arbeit Vertiefte arbeitet mit Bewufstsein, aber er denkt dabei nicht an sich oder über sich, erst hinterher beim Besinnen apperzipiert er sein Thun als sein eignes.

Dies ist einer älteren Arbeit Natorps entnommen, aber man kann nicht sagen, dafs er in den neueren über das Ich und seine Einheit in der Mannigfaltigkeit klarer geworden wäre, soviel er auch stets die Einheit des geistigen Lebens — mit Recht — betont. Diese Einheit sieht er im Willen. Dieser ist zunächst als blofser Trieb vorhanden, es ist die unterste Stufe der Aktivität, aber doch der Anfangspunkt einer ins Unendliche emporsteigenden Entwicklungslinie. Die zweite Stufe ist der Wille, der zwischen Motiven wählen kann. Die dritte der Vernunftwille, der in der oben geschilderten Weise einsieht, dafs der Wille ins Unendliche geht« d. h. nach unserer Auslegung auf die Glückseligkeit gerichtet ist, die darin besteht, nur nach seinen eignen Gesetzen sich zu entwickeln. So setzt Natorp die Entwicklungsstufen des Willens im Archiv § 3—6 auseinander. Daraufhin scheint er an Herbarts Willenslehre immer das eine zu vermissen: die Spontaneität, das Selbstschöpferische, das ursachlose Werden, die absolute Tendenz. Es scheint ihm völlig überflüssig zu sein, dafs Herbart nach Ursachen des Willens forscht und diese zum Teil in dem Gedankenkreise findet.[1]) Dabei eignet er sich die völlig falschen Darstellungen mancher Voluntaristen an, als verkenne Herbart ganz das Eigentümliche des Willens, als werde nach ihm »ohne weiteres aus Gedanken der Wille« erzeugt. »Der Wille ist der Stein, den Herbart verworfen hat, und der zum Eckstein gemacht werden mufs«. 73.

[1]) Natorp nimmt überall grofsen Anstofs daran, den Willen aus der Bewegung der Vorstellungen abzuleiten, hingegen scheint er Herbart völlig zuzustimmen, wenn er den Grund der Gefühle in gewissen Beziehungen der Vorstellungen findet. S. 44 ff.

4. Bildung des Willens

Nichts scheint Natorp leichter zu sein als dies, denn Wille strebt ja schon von selbst. »Die Grundform des geistigen Wachstums liegt ursprünglich gleichsam vorgezeichnet in den ersten Keimen des sich bildenden Geistes, sie kann nicht erst als sekundärer Erfolg irgend einer äufseren Behandlung entstehen. Sondern von der Wurzel an strebt die Bildung der Triebe zur Festigkeit des Wollens, d. h. zur Einheit des sittlichen Selbstbewufstseins, in welchem ebenso die für sich einzelnen Strebungen sich vereinigen und zu einer eignen Welt des Wollens bilden.« 75. Ist dies nun so? Allenfalls kann man sagen: von Anfang an nimmt ein grofser Teil der geistigen Zustände die Form der Begierde an. Aber Wille und gar Einheit des sittlichen Bewufstseins entwickelt sich nicht von selbst. Wozu betont denn Natorp so sehr die Notwendigkeit des sozialen Zusammenlebens? Weil man längst die Erfahrung gemacht hat, dafs ohne die Erziehung durch das Leben mit seinen Bedürfnissen und ohne die Hilfe der absichtlichen Erziehung der Mensch sich weder zur Festigkeit des Wollens noch weniger des sittlichen Wollens entwickelt. Zu sagen: nach Herbart besteht der Wille nur aus Vorstellungen und darum sei er auch nichts anderes als eine Vorstellung — das ist nicht viel verständiger als wollte jemand sagen: Der Hebel besteht nur aus Stangen, darum könne der Hebel auch keine andere Kraft äufsern, als eine Stange. Es kommt in beiden Fällen ganz und gar auf die Eigentümlichkeit des Zusammens einmal der Vorstellungen und im andern Falle der Stangen an. Das eigentümliche Zusammen erzeugt die Kraft.

Doch man sehe einmal ganz von der Frage ab, ob der Wille aus der Bewegung der Vorstellungen abgeleitet werden kann; man sehe den Willen als ein ursprüngliches Strebevermögen an. Die Stellung der Pädagogik bleibt vollkommen dieselbe. Der Wille sei ein allgemeines Strebevermögen ohne alle Vorstellungen. Als solches ist er zunächst schlafend, unwirksam, blinder Trieb oder wie man sich ausdrücken will, jedenfalls mufs die schlummernde Kraft geweckt, ausgelöst werden. Wodurch geschieht dies? Ohne jede Einwirkung würde sich kein Mensch zu einem denkenden, fühlenden, wollenden Geschöpf entwickeln. Es müssen also Einwirkungen von aufsen kommen. Von seiten der Natur und der Menschen geht dieser Einflufs aus, und er besteht allgemein gesprochen in Vorstellungen. Selbst bei dem Voluntaristen Wundt kann eine Person, die im Grunde genommen Wille ist, auf die andere nur vermittelst der durch Sprache übermittelten Vorstellungen wirken. Nicht un-

mittelbar kann ein Wille auf den andern wirken. So wird der schlafende Wille also durch Vorstellungen geweckt, durch äufsere Einflüsse ausgelöst, dafs er thätig ist. Wie nun weiter? Wird eine Spieluhr aufgezogen, wird ihr Werk ausgelöst, so spielt sie ihre Melodie, ein weiterer Einflufs von aufsen, eine Abänderung der Melodie ist nicht mehr möglich. So ist es bekanntlich bei dem Willen nicht. Er mufs nicht blofs ausgelöst werden, dafs er wirkt, sondern er mufs auch bestimmt werden, wie er wirkt. Ein grofser Teil der Bedingungen, wie der Wille wirkt, liegt im leiblichen Organismus, kurz gesprochen, in der Individualität, ein anderer in den nicht absichtlich herbeigeführten Lebensumständen, eine dritte Gruppe bildet die absichtliche Erziehung. Man mag diesen letzten Kreis der Entwicklungsbedingungen hoch oder niedrig veranschlagen, nie ist er unter einigermafsen normalen Verhältnissen für nichts zu achten. Hier setzt die Pädagogik ein. Ihr gilt es gleichviel, ob sie den Willen erzeugt, oder nur auslöst, ihr Geschäft ist in beiden Fällen ganz das gleiche. Und hier macht auch Natorp seine Vorschläge, wie man erzieherisch auf die Willensbildung einwirken könne.

Freilich sagt er zu viel und zu wenig, wenn es bei ihm heifst: das eigentliche Geschäft der Erziehung ist Wollen-machen. 77. Es ist zu viel gesagt, denn nach ihm ist das Wollen etwas Spontanes, was nicht gemacht, höchstens ausgelöst und gebildet werden kann. Es ist zu wenig gesagt: nicht machen, dafs der Zögling will, sondern dafs er das Gute will, ist Aufgabe der Pädagogik. Vielleicht dachte er an Herbarts Worte: machen, dafs der Zögling sich finde, wollend das Gute und verwerfend das Böse, das heifst erziehen.

Welche Mafsregeln empfiehlt Natorp? »Als das Moment der Erziehung, welches eigentlich dieses Wollenmachen ermöglicht, erkannten wir das Moment der Gemeinschaft.« 77. Das ist gewifs sehr unbestimmt. Man weifs, wie Herbart und die Herbartianer dieses Moment der Gemeinschaft des Umgangs und sozialen Interesses ausgeführt und angewandt haben. Wie soll man es nennen, wenn hier Natorp »von der matten Form der Teilnahme, dem weichen Grunde des Fühlens, dem passiven Mitfühlen« bei Herbart redet. Das ist Entstellung des Sachverhalts. Wer heifst ihn denn die Teilnahme, das soziale Interesse, welches Herbart fordert, matt, weichlich, passiv denken! Es sei hier auf etwas ähnliches hingewiesen. Baumann bemerkt, dafs das erste Bildungsziel nicht mehr nach dem einseitigen Kantischen Standpunkt in dem schwächlichen guten Willen, in der edlen Gesinnung gesucht werden dürfe, da der blofs gute Wille in seiner Hilflosigkeit den Nachbar ruhig ertrinken lasse. Vielmehr müsse die

wahre ethische Bildung in der Erziehung technischer Kräfte bestehen, die helfen und die Lebensgüter schaffen können.« Sicherlich meint Baumann nicht: die technisch-praktische Ausbildung soll an die Stelle des guten Willens treten, sondern der Mensch soll bewaffnet werden durch technische Ausbildung, damit ihm Mittel zu Händen sind, seinen guten Willen in gute Thaten umzusetzen; das aber liegt schon in der Art, wie Herbart den Willen beschreibt und zu welcher Art Wille er erziehen will. Der Wille wäre nicht Wille, wenn er schwächlich sich mit bloſsen Wünschen begnügte. Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Wille ist Werk. Das wäre kein guter Wille, der den Nachbar ruhig ertrinken lieſse. Zur Willensbildung gehört nach Herbart eben dies, daſs man den Wollenden in den Stand setzt, seinen sittlichen Willen zu bethätigen, also, wie Baumann sagt, die technisch-praktische Bildung auch des Verstandes, des Kennens und Könnens. Weiter wird über die Mittel gesagt, wie der Erzieher nach Natorp das Wollenmachen im Zögling hervorbringen könne:

»Es genügt nicht, wie Herbart zu glauben scheint, eine bloſse thunlichst-systematische, nach Einheit und Ganzheit strebende Darstellung der vielgestaltigen Materie, auf die dann die Abstraktionsarbeit sich stützen kann. Aus solcher Darstellung und der dadurch bewirkten Bildung des Gedankenkreises folgt eine Wirkung auf den Willen ohne weiteres noch nicht. (Glaubte dies Herbart?) Sondern ihre Wirkung ist ganz und gar dadurch bedingt, daſs, — nun kommt das Neue, was Natorp bietet — was der Zögling aus eigner Erfahrung und Übung kennt, in die Mitte tritt, alles andere aber sich damit in stetigem lückenlosen Fortschritt verbindet und so zum Bewuſstsein kommt als etwas, das künftig einmal auch in Übung kommen wird, wenigstens kommen könnte.« Archiv III, 428.

Er meint damit wohl das, was wir phantasiertes Handeln nennen, »es müsse der Zögling in die Fiktion einer menschlichen Gemeinschaft geführt werden. 79. Dann heiſst es im Archiv III. S. 429: »Ein neuer Pädagoge (Felix Adler) will die sittliche Unterweisung ganz auf drei klassische Darstellungen gründen: Märchen und Fabeln auf kindlichster Stufe, dann eine kleine Zahl biblischer Historien, endlich Homer. Damit sagt Natorp, ist hingewiesen auf höchst bedeutende, vielleicht die bedeutendsten Typen einer solchen Darstellung, wie wir sie fordern.«

Man fragt sich: ist es möglich, daſs ein Fachmann sich einbildet, damit den Herbartianern etwas Neues zu sagen und besseres zu bieten. Und doch hätte Natorp Ursache genug darüber nachzudenken und womöglich neue Mittel in Vorschlag zu bringen, wie

ein Wollen und zwar ein sittliches Wollen im Zögling erzeugt oder ausgelöst werden könne. Denn auf eins der Hauptmittel, oder sagen wir auf das Hauptmittel für die Volkserziehung, nämlich auf die Motive des christlich-religiösen Unterrichts und der Erziehung durch christliche Übungen mufs er ganz verzichten. Wenigstens in seiner Schrift: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik 1894 sieht Natorp — um das Mindeste zu sagen— nicht allein vom positiven Christentum, sondern auch vom Glauben an einen persönlichen Gott ganz ab.

Trotzdem nach Natorp bei Herbart die Willensbildung in der Pädagogik nicht genug betont werde, wirft er ihm andererseits wieder vor, der Wille, nämlich der gute Wille gelte zu einseitig als das Ziel der Erziehung. Nicht blofs die Ethik habe das Ziel zu bestimmen, sondern die ganze Philosophie, die Logik fordert logische, die Ästhetik ästhetische Ausbildung des Menschen. Sehr oft kehrt dieser Gedanke wieder, in den verschiedensten Wendungen, auch in den Abhandlungen im Archiv. Die Antwort giebt er sich selbst. »Wozu dient zuletzt alles Kennen und Können, wenn nicht zum Handeln, und was zuletzt giebt uns das Recht zu der wundervollen Mufse des ästhetischen Spiels, was verleiht diesem Spiel die köstliche Würze des ernsten Gehaltes, wenn nicht der heifse sittliche Kampf des Lebens? Das wird eine Erziehungslehre, die den Willen an die Spitze stellt, am wenigsten zu übersehen in Gefahr kommen.« 74. Nur ein Wörtchen mufs hinzugesetzt werden, nämlich: nicht der Wille, sondern der sittliche Wille soll an der Spitze der Erziehung stehen. Steht blofs der Wille als Ziel da, dann wird alles Kennen und Können, logisches Denken, ästhetisches Geniefsen und Schaffen nur im Dienst des Willens stehen, d. h. als Mittel dienen zur Befriedigung des Willens. Natorp denkt indes wohl an den sittlichen Willen, da er doch von sittlichen Kämpfen spricht. Dann ist aber die vollgenügende Antwort gegeben, warum man nicht von einem logischen oder einem ästhetischen Ziel der allgemeinen Erziehung spricht, sondern nur von einem sittlichen. Herbart unterscheidet die notwendigen und die möglichen Zwecke, die sich der Zögling setzt. Die notwendigen sind die allgemeingiltigen, die sittlichen. Die möglichen sind die, welche die Fachschulen verfolgen. Technik für den Techniker, Ästhetik für den Ästhetiker etc. Die allgemeine Pädagogik hat den sittlichen Willen oder die Tugend an die Spitze zu stellen. Alle andern Bestrebungen sind ihr dienende Mittel für den sittlichen Willen.

II

Zur Ethik

Bestimmt die Ethik das Ziel der Erziehung? — Kant und Herbart — Autonomie des Willens und kategorischer Imperativ — Natorps Einstimmigkeit des Willens mit sich selbst — Herbarts ästhetische Formen und Geschmacksurteile — Die Einzelideen — Die gesellschaftlichen Ideen — Natorps Kritik der Ideen — Die Bedeutung der Herbartschen Ideenlehre für die Pädagogik und die Unfruchtbarkeit der Lehre Natorps.

1. Bestimmt die Ethik das Ziel der Erziehung?

Bei der Kritik der Grundlegung der Herbartschen Pädagogik wendet sich Natorp mit Recht zuerst zu Herbarts Bestimmung des Zieles der Pädagogik.

Nach Herbart bestimmt die praktische Philosophie oder Ethik das Ziel der Erziehung. »Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse« (Umrifs pädagogischer Vorlesungen § 2).

Das bestreitet Natorp.

Nach ihm ist die Bestimmung des Erziehungszweckes nicht allein aus der Ethik zu schöpfen, Logik und Ästhetik haben den gleichen Anteil je auf ihrem Gebiete wie die Ethik auf dem ihrem (S. 16). Nämlich: Die Pädagogik des Willens hat ihr Fundament in der Ethik, als der Gesetzgebung des Willens...., die Pädagogik des Verstandes in der Logik als der Gesetzgebung des Verstandes, die Pädagogik der ästhetischen Phantasie endlich hat ihre Grundlage in der Ästhetik. (S. 12).

Das würde dann richtig sein, wenn die Erziehung drei gleichstehende, drei gleich wertvolle Ziele hätte, wenn es also für sie genau ebensoviel bedeutete und ebenso wichtig wäre, allezeit logisch richtig denkende und fein ästhetisch empfindende Menschen zu bilden als sittliche oder gute.

So ist es aber nicht.

Die Erziehung kennt nur ein absolut wertvolles, nur ein notwendiges Ziel, die übrigen sind ihr nur relativ wertvoll, sie haben für sie Wert nur als Mittel zu jenem einen Zweck: der Erziehung zur Sittlichkeit oder Tugend.

Und weshalb kann es nicht anders sein? Daran hätte den Verfasser das Wort desjenigen Philosophen erinnern sollen, auf dessen Ethik er sich beruft, das Wort Kants, mit dem er seine Grundlegung zur Metaphysik der Sitten beginnt: »Es ist überall nichts in der Welt,

ja auch überhaupt aufserhalb derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung könnte für gut gehalten werden, als ein guter Wille. Alle Talente des Geistes, Eigenschaften des Temperamentes und alle Glücksgaben haben keinen inneren unbedingten Wert, denn ohne Grundsätze eines guten Willens können sie höchst böse werden.«

Also auch Klugheit und logisch richtiges Denken, sowie ein feines ästhetisches Empfinden haben an sich keinen inneren unbedingten Wert, sie können auch unwürdigen und schlechten Zwecken gewidmet werden und mit einem bösen Willen verbunden sein.

Darum mufs es dabei bleiben, dafs nur die Ethik als die zielsetzende Grundwissenschaft der Pädagogik zu gelten hat, nicht aber die Logik und Ästhetik.

Gewifs wird auch das Studium der Logik und Ästhetik für den Erzieher von Nutzen sein, das Studium der Logik z. B. deshalb, weil er die Stoffe des Unterrichts auf der Stufe des Systems nach ihren Grundsätzen zu ordnen hat, und das Studium der Ästhetik, weil er die Schönheit eines Gedichts, die Schönheit eines Liedes oder eines Gemäldes erkennen mufs, um sie seinen Schülern zu zeigen. Aber er kann zur Not auch ohne diese Wissenschaften auskommen, wie es in Wirklichkeit in den meisten Fällen geschieht, weil ihre Gesetze in den betreffenden Unterrichtsfächern (in der Poetik, in der Theorie der Musik etc.) ihre Beachtung bereits gefunden haben. Ohne Ethik aber, und wäre es nur die volkstümliche, in religiöse Form gekleidete, ist kein Erzieher denkbar, da er in all seinen Urteilen, Handlungen und erzieherischen Mafsnahmen nach ihren Vorschriften sich richten mufs, will er nicht bald als unmöglich und unbrauchbar in seiner Stellung erscheinen.[1])

---

[1]) Im Gefühl des Unberechtigten seiner Aufstellung, aber freilich auch im auffallenden Widerspruch mit seinen obigen Ausführungen giebt Natorp an anderer Stelle (S. 74) zu, dafs wenn auch die logische und ästhetische Bildung etwas eignes seien, der höchste Erziehungszweck doch immer der sittliche bleibe, nicht blofs als der vornehmste, sondern auch als der inhaltlich alle andern überragende und beherrschende. Damit würde aber auch seine mit so vielem Nachdruck geforderte Gleichstellung der Logik und Ästhetik mit der Ethik fallen, und wir wären wieder auf dem Herbartschen Standpunkte angekommen. Nur mit dem Unterschiede, dafs bei Natorp der Satz vom höchsten Erziehungszweck eine blofse Phrase bleibt, da die logische und ästhetische Bildung bei ihm ihre eignen Wege gehen, während sie bei Herbart als Vorstufen und Mittel zur Erreichung der sittlichen Bildung auftreten.

Für den Herbartschen Standpunkt können wir uns auch auf Pestalozzi berufen, bei dem es heifst: »Die Möglichkeit der Übereinstimmung (der Grundkräfte unserer Natur) ergiebt sich nur durch die Unterordnung der Ansprüche unserer geistigen und physischen Anlagen und Kräfte unter die höheren Ansprüche unserer sittlichen und durch die Sittlichkeit göttlichen Natur.«

2. Kant und Herbart

Wenn nun aber auch die Bildung des sittlichen Willens das einzige letzte Ziel der Erziehung wäre und alle anderen diesem untergeordnet, welche Grundlage bietet hierfür die Ethik oder praktische Philosophie Herbarts? fragt Natorp weiter.

Seine Antwort beginnt er mit einer grofsen Klage über den Abfall Herbarts von der Kantschen Grundlegung der Sittlichkeit, welche einen beklagenswerten Rückschritt auf dem Gebiet der ethischen Forschung bedeute.

Wie steht es mit diesem Abfalle?

Da haben wir zunächst zu konstatieren, dafs Herbart von tiefer Bewunderung und Dankbarkeit erfüllt ist für das, was Kant auf dem Gebiet der Ethik vollbracht hat: dafs er nämlich die ethische Auffassung aus der Versumpfung des Eudämonismus befreit und wieder erhoben hat zu der reinen Höhe idealer Betrachtung, die nicht fragt nach den Wirkungen des Willens oder nach seiner Tauglichkeit zur Erreichung eines Zwecks, sondern den guten Willen schätzt um seiner selbst willen. Und wir haben weiter zu konstatieren, dafs er an dieser Grundlage unerschütterlich festhält und es als eine Schmach ansieht, wenn je eine Zeit wieder zu dem durch Kant überwundenen unwürdigen Zustand zurückkehren sollte — was unsere bildungsstolze Zeit allerdings zuwege gebracht hat. Nicht blofs das zweite Jahrhundert nach Kant, ruft er aus, sondern auch das dritte und die folgenden, sie werden es erfahren, dafs die in vorchristlichen Zeiten nur selten erschienene und seit Christus bei weitem nicht immer festgehaltene, auch in den neuesten Zeiten oft genug verdorbene Reinheit der echten Sittenlehre bei uns durch Kant, der in diesem Punkte unser Platon ist, wieder hergestellt, und mit solchem Nachdruck, wie ihn das Zeitalter bedurfte, eingeschärft ist.

Nun hat aber Kant weniger ein System als eine Propädeutik der Ethik geliefert, und so sah es Herbart als seine Aufgabe an, das Werk Kants weiter fortzuführen und auszugestalten. Bei seinen eignen Untersuchungen hatte er aber das gleiche Ziel im Auge wie Kant, und seine Forschung bewegte sich in gleicher Richtung: indem er alle Objekte des Willens als Bestimmungsgründe für dessen Güte zurückwies, suchte er dessen sittliche Würde allein in der Form.

»Denn da Kant in der Form des sittlichen Strebens den Wert desselben suchte, fragt Herbart, was habe ich daran geändert? Habe ich etwa den alten Fehler erneuert, Güter des Willens an die Spitze der Sittenlehre zu stellen? Habe ich, was Kant verbot, eine Materie

des Begehrens hervorgehoben? Vielmehr, welche Form die gesuchte sei, das habe ich zu bestimmen unternommen.«

So kann man sagen, dafs selten zwei Philosophen auf ethischem Gebiet so nahe zusammengestanden haben wie Kant und Herbart, ja im ganzen Verlauf der Geschichte der Philosophie bietet sich uns nur ein einziges Beispiel, was diesem an die Seite zu setzen wäre, das Verhältnis zwischen Sokrates und Plato. Und es ist ein Ruhm für unsere deutsche Philosophie, dafs wir zwei Denker ersten Grades besitzen, deren Bemühungen mit bewundernswerter Energie darauf gerichtet waren, eine durchaus reine, nur auf ideale Mafsstäbe sich stützende Ethik ihrem Volke zu schaffen.

3. Autonomie des Willens und kategorischer Imperativ

Aber hören wir nicht von Natorp, dafs Herbart die Autonomie des Willens und den kategorischen Imperativ Kants preisgegeben hat?

Nun, sofern unter Autonomie oder Selbstgesetzgebung die Freiheit von allen aufsen liegenden Motiven, von aller Beugung unter eine äufsere Macht und Autorität, von aller Rücksichtnahme auf irgend welche Vorteile, aber auch die Freiheit von allen sinnlichen Antrieben und Leidenschaften verstanden wird, hat keiner fester daran gehalten wie Herbart — ganz im Sinne und in der Richtung Kants. Weifs er doch nicht genug Worte des Rühmens und Preises für Kants Verdienst nach dieser Seite hin zu finden, wie sollte er das preisgeben, was ihm so wertvoll erscheint, wie sollte er von sich weisen, was ihm so trefflich dünkt! Nur das weist Herbart ebenso entschieden zurück, dafs man unter Autonomie nichts anders als das Vermögen absoluter Selbstbestimmung versteht, wie Natorp das thut. Und gewifs mit vollem Recht. Denn diese Selbstbestimmung ist doch nicht darum eine würdige, weil sie die eigne ist? Sie läuft vielmehr, wenn der Wille sich nicht nach wirklich sittlich wertvollen Mafsstäben bestimmt, auf nichts weiter hinaus als auf einen Akt blofser Willkür, dem durchaus nichts Sittliches innewohnt.

Trotzdem das nicht schwer einzusehen ist, fragt Natorp: Ja, warum soll denn der Wille nicht, wie Herbart behauptet, sein eigner Gesetzgeber und Richter sein? Und er fährt im überlegenen Ton fort: Ist nicht etwa auch das Denken Richter und Gesetzgeber über das Denken, der Verstand über den Verstand? Merkwürdigerweise antwortet er aber nicht, wie man erwarten sollte: Gewifs ist es so, der Verstand ist Richter über den Verstand, sondern wie das seine Art ist, auf etwas anderes abbiegend: Nämlich die formellen logischen Gesetze

des Denkens, das Grundgesetz der Einheit, der Übereinstimmung alles Gedachten mit sich selbst, und, hätte er hinzufügen können, das Gesetz des Widerspruchs und das Gesetz vom ausgeschlossenen Dritten. Also, müssen wir schliefsen, wenn nicht der Verstand über den Verstand, das Denken über das Denken, sondern wenn bestimmte logische Gesetze, zu denen man nicht etwa durch das Denken, sondern durch das ruhige Anschauen oder Wahrnehmen bestimmter Vorstellungsverhältnisse gelangen kann, über die Richtigkeit und Giltigkeit des Denkens entscheiden, so wird es auch richtig sein, dafs nicht der Wille über den Willen, sondern bestimmte ethische Gesetze, zu denen man nicht durch das Wollen, sondern durch das Anschauen oder Wahrnehmen bestimmter Willensverhältnisse gelangen kann, über den Willen und seinen Wert entscheiden.

So spricht die angezogene Analogie, die der Verfasser so siegesgewifs einführt, in drastischster Weise gegen ihn.

Kann und darf also die Autonomie des Willens nicht als das Vermögen absoluter Selbstbestimmung verstanden werden, so mufs festgestellt werden, worin vielmehr die Würde der eigenen Gesetzgebung beruht, oder mit andern Worten, was denn nun den Willen zu einem sittlich wertvollen macht.

Worin beruht also die Würde und das sittliche Recht der eignen Gesetzgebung?

Natorp antwortet im Namen Kants (S. 20): In der Form des Wollens, d. h. in seinem Gesetzescharakter. Und er fügt hinzu: Das oberste Gesetz des Wollens, d. h. das sittliche Gesetz ist demnach kein anderes als: dafs alles besondere, wie immer materiell bestimmte Wollen sich der formalen Grundforderung der Gesetzlichkeit und damit strengen und durchgängigen Einstimmigkeit des Wollens mit sich selbst füge, also nur insoweit unsern Willen (seinem Inhalte nach) bestimme, als das der formalen Bedingung der Tauglichkeit zu einer allgemeinen, in strenger Einheit giltigen Gesetzgebung des Wollens überhaupt genügt.

Da die Würde des Wollens nicht in seiner Materie (seinen Objekten) liegen kann, so ist es gewifs richtig, wenn Natorp antwortet: sie liegt in seiner Form, aber ebenso falsch ist es, wenn er erklärend hinzufügt: d. h. in seinem Gesetzescharakter. Es mufs vielmehr erst die Form bestimmt sein, ehe daraus ein Gesetz, ein Befehl hervorgehen kann. Denn sonst würde sich immer wieder die Frage erheben: Warum wird befohlen? Warum ist zu gehorchen? Bei dem biblischen Dekalog ist es die Autorität des heiligen Gottes, die hinter dem Gesetze steht. Aber bei der philosophischen Ethik soll doch eben von

jeder aufsenstehenden Autorität abgesehen und die Würde des sittlichen Willens in ihm selbst gesucht und gefunden worden. Es ist also klar, dafs vor der Aufstellung des Gesetzes noch etwas anderes geschehen mufs, nämlich die Bestimmung derjenigen Form des Willens, welche ihm Würde verleiht, so dafs auf Grund dieser Würde alsdann eine Gesetzgebung sich erheben kann.

Aber vielleicht ist es, wie Natorp weiter ausführt, die formale Bestimmtheit der Allgemeinheit, wie sie der kategorische Imperativ ausspricht: Handle so, dafs die Maxime deines Handelns zum Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung werden kann, worin diese Würde beruht? Schwerlich, denn die Allgemeinheit ist eine logische Kategorie, aber keine sittliche, und ob eine Maxime sich zu einer allgemeinen empfiehlt, das ist weniger eine sittliche Frage als vielmehr eine Frage der Nützlichkeit und Brauchbarkeit. Wollte man sie zum Mafsstabe der Sittlichkeit machen, so würde man schliefslich zurücksinken in den Sumpf des Eudämonismus.

4. Natorps Einstimmigkeit des Willens mit sich selbst

Oder ist es endlich die strenge und durchgängige Einstimmigkeit des Wollens mit sich selbst, wie Natorp meint? Gewifs ist diese Einstimmigkeit mit sich selbst etwas ästhetisch Gefallendes und und kann etwas sittlich Wertvolles werden. Aber soll es das letztere, so mufs das allgemeine Wollen oder die Überzeugung, mit der die einzelnen besonderen Willensakte übereinstimmen sollen, ein wahrhaft sittliches und würdiges sein. Ist es das nicht, so ist diese Einstimmigkeit wohl immer noch etwas ästhetisch Gefallendes, aber nichts Sittliches, sondern vielmehr etwas sittlich zu Verurteilendes. Napoleon I. zeigt eine seltene Einstimmigkeit des Wollens mit sich selbst, alle seine einzelnen Bestrebungen dienten seinem Ehrgeiz und Egoismus. War er deshalb ein sittlicher Charakter? Und wenn er daneben ausnahmsweise auch wohlwollende und menschenfreundliche Züge zeigt, sind diese, weil sie nicht mit seinem Gesamtstreben übereinstimmen, etwas Schlechtes? Der barmherzige Samariter der hl. Schrift mag vielleicht die Juden im allgemeinen gehafst haben, war seine That barmherziger Liebe an dem Halbtoten in der Wüste von Jericho deshalb etwas Schlechtes und Verwerfliches? Oder der Priester hatte vielleicht die allgemeine Maxime, sich um solche niedrige Menschen, wie ihm der Verwundete schien, nicht zu kümmern. War deshalb sein hartherziges Vorübergehen etwas sittlich Lobenswertes, nur um der Einstimmigkeit seines Wollens mit sich selbst willen? Gewifs nicht.

Man sieht daraus, die von Natorp gepriesenen Eigen-

schaften des Willens machen ihn nicht zu einem sittlichen. Die Frage nach der rechten Form des Willens, die ihm sittliche Würde verleiht, bleibt eine offene.

5. Herbarts ästhetische Formen und Geschmacksurteile

Hier tritt nun Herbart ein. In der oben angeführten Rede zu Kants Geburtstag (1833) hatte er gefragt: Habe ich, was Kant verbot, eine Materie des Begehrens hervorgehoben? und geantwortet: Vielmehr, welche Form die gesuchte sei, das habe ich zu bestimmen unternommen. Dort fährt er fort: eine blofs logische der Allgemeinheit wurde ungenügend befunden. Darum erinnerte ich, dafs diese Form, da sie eine Wertbestimmung enthalte, den Namen einer ästhetischen verdiene, und dafs auf dieser verborgenen Unterlage die eigentlich moralische Bestimmung erst ruhet und daraus folgt; womit die Begeisterung für das pflichtmäfsige Sollen, durch welche Kants Schriften wahrhaft erbaulich wirken, ihre wissenschaftliche, nüchterne Erklärung empfängt.[1])

Hier finden wir angedeutet, in welcher Weise Herbart das Werk Kants fortgesetzt und vollendet und damit der Ethik eine feste und unerschütterliche positive Grundlage gegeben hat.

Er sucht diejenige Form, oder da sich bald herausstellte, dafs es sich nicht nur um eine, sondern mehrere handelte, diejenigen Formen des Willens auf, die eine Wertschätzung enthalten, an die sich ein unwillkürlicher Beifall oder ein ebensolches Mifsfallen anknüpft.

Solche Formen heifsen ästhetische, und zwar erscheinen sie überall, wo mit den Formen oder Verhältnissen sich ein Wohlgefallen oder Mifsfallen verbindet, im Reich der Töne, der Farben, der Linien, so gut wie in dem der Wollungen. Nur dafs die letzteren, die Formen des Willens, in uns selbst liegen, so dafs wir uns ihrer Beurteilung nicht entziehen können, während die ersteren aufser uns liegen, so dafs wir uns mit denselben, wenn wir nicht wollen, nicht zu befassen brauchen.

Die Urteile aber, durch welche die Wertschätzung ausgedrückt wird, nennt Herbart Geschmacksurteile, weil sie, wie es auch beim sinnlichen Schmecken geschieht, aus einem Wahrnehmen hervorgehen, mit dem sich unwillkürlich ein Urteil verbindet. Beim sinnlichen Schmecken sind es Urteile wie süfs, sauer, mild, bitter, angenehm, unangenehm, beim geistigen Wahrnehmen oder Anschauen

[1]) Herbart WW: (Hartenstein) XII, 163.

Urteile wie wohlthuend, verletzend, anmutig, abstofsend, schön, häfslich etc.

Natorp findet diese Bezeichnung seltsam (S. 26). Und doch schliefst sich Herbart an eine allgemein gebräuchliche Ausdrucksweise an. Oder hat Natorp noch nicht gehört, dafs man jemandem musikalischen Geschmack zuschreibt und damit meint, dafs er gute und schlechte Musik zu unterscheiden weifs? Oder dafs man den Frauen Geschmack in Bezug auf ihre Kleidung zuschreibt und damit meint, dafs sie wissen, was gefällig kleidet oder was unschön ist und mifsfällt? Und ebenso kann man von sittlichem Geschmack reden, welchen der besitzt, der das Edle vom Gemeinen, das Gute vom Schlechten, das Rechte vom Unrechten sicher unterscheiden kann. Herbart gebraucht das Wort Geschmack genau in dem Sinne seiner Zeit, wie etwa Lessing oder Kant. Letzterer definierte Geschmack als das Vermögen der Beurteilung des Schönen (§ 1 der Analytik der ästh. Urteilskraft). Übrigens legt Herbart kein Gewicht auf das Wort: »Trage, sagt er (Allg. Päd. 317), die sittliche Beurteilung jeden beliebigen Namen; ein ruhiges, klares, festes und bestimmtes Urteilen ist es jedenfalls.«

Will also jemand an Stelle von Geschmack praktische Vernunft setzen, so ist auch dagegen nichts einzuwenden, nur mufs man darunter im Herbartischen Sinne die Fähigkeit verstehen, Willensverhältnisse wahrzunehmen und darüber rein sachlich oder interesselos zu urteilen, nicht aber ein Vermögen, das in selbstherrlicher Weise sich selbst Gesetze giebt, ohne irgend welche objektive Grundlage.

6. Die Einzelideen

Welches sind nun aber nach Herbart die Formen oder Verhältnisse des Willens, an die sich eine Wertschätzung knüpft, die also dem Willen seine sittliche Würde verleihen?

Zuerst, sagt Herbart, bietet sich uns bei dem Suchen nach diesen Formen das Verhältnis der zwischen dem Willen und dem Urteile über denselben in unserm eignen Innern. Es ist das Grundverhältnis, ohne welches eine sittliche Wertschätzung überhaupt nicht stattfinden könnte. Der Wille kann dem Urteile entsprechen, er kann aber auch seine eignen Wege gehn, so dafs ein Zwiespalt zwischen Wille und Urteil entsteht. Das erstere Verhältnis gefällt, und dieses harmonische Verhältnis zwischen Wille und Urteil stellt die Idee der inneren Freiheit dar.

Bleiben wir zunächst bei einer Person stehen und fragen, ob sich unter den Willensakten derselben ein weiteres Verhältnis findet,

das mit einer Wertschätzung verbunden ist, so zeigt sich, dafs allerdings noch ein Fall möglich ist. Es können mehrere Willen derselben Person nebeneinander erscheinen, die verschieden sind hinsichtlich ihrer Gröfse oder Stärke. Dann gefällt der stärkere Wille neben dem schwächeren; der vorwärtsstrebende gewinnt unsern Beifall, der zurückbleibende mifsfällt. Hieraus ergiebt sich die Idee der Vollkommenheit, nach welcher der Wille, soweit er vermag, emporstreben soll zu immer vollerem Mafs und höherem Ziel.

Wollen wir zu einem dritten Willensverhältnis gelangen, das sittliche Würde besitzt, so müssen wir über das eine Vernunftwesen hinausschreiten und eine zweite Person hinzunehmen. Es genügt aber, wenn wir uns den Willen dieser Person nur vorstellen. Das Verhältnis bildet sich also zwischen meinem wirklichen Willen und dem gedachten oder vorgestellten Willen einer zweiten Person. Stellt sich mein Wille zu dem gedachten fremden Willen freundlich, sucht er ihn zu fördern in seinem Streben, so entsteht ein wohlgefälliges Verhältnis, ist das Verhältnis aber ein unfreundliches, gönnt mein Wille jenem das Vorwärtskommen nicht, so ruft es in dem Zuschauenden Mifsfallen hervor. Das harmonische Verhältnis zwischen meinem Willen und dem gedachten fremden ergiebt die Idee des Wohlwollens.

Um zu einem weiteren entsprechenden Willensverhältnis zu gelangen, müssen wir uns zwei wirkliche Willen verschiedener Personen vorstellen. Dieselben können miteinander zusammentreffen ohne Absicht oder mit Absicht.

Nehmen wir an, dafs die Willen zweier Personen ohne Absicht zusammentreffen, so kann das nur geschehen, wenn beide sich auf ein gemeinsames Objekt richten, um es zu besitzen. Beharren beide in diesem Bestreben, so stofsen sie aufeinander, und es entsteht Streit. Der Streit aber mifsfällt. So ergiebt sich die Idee des Rechts, welche verlangt, dafs sich in solchem Falle beide Willen zurückziehen und eine Vereinbarung treffen, die fortan von beiden zu respektieren ist.

Nehmen wir aber an, die Willen treffen absichtlich aufeinander, so kann zweierlei stattfinden. Der eine Wille kann dem andern etwas Gutes zufügen oder etwas Übles. Beides fordert Vergeltung oder Ausgleich, wenn nicht ein mifsfälliges Verhältnis entstehen soll. Daraus ergiebt sich die Idee der Billigkeit, die also fordert, dafs jeder erhalte, was ihm gebührt, dafs jeder empfange, was er verdient.

Ein weiteres Willensverhältnis der gedachten Art ist nicht denkbar. Zwischen den Willen zweier Personen nicht, dafür bürgt uns

der kontradiktorische Gegensatz, nach welchem die letzten Willensverhältnisse aufgestellt worden sind (ohne Absicht — mit Absicht; mittelbar — unmittelbar). Aber auch zwischen den Willen von mehr als zwei Personen nicht, denn hier könnten sich nur die bereits betrachteten Verhältnisse wiederholen.

7. Die gesellschaftlichen Ideen

Dagegen ergiebt sich eine neue Reihe sittlicher Ideen, wenn wir uns eine Mehrheit von Willen vorstellen, wie sie die Gesellschaft darbietet, und dieselben als eine Einheit, als einen Gesamtwillen auffassen. Es werden sich dann die Willensverhältnisse, die wir bei dem Einzelnen gefunden haben, in analoger Weise bei diesem Gesamtwillen wiederholen, und daraus ergeben sich die gesellschaftlichen Ideen.

Allerdings wird hier die Reihenfolge sich ändern.

Würden in einer Gesellschaft von Menschen die einzelnen thun, was sie wollten, und würde jeder die Sphäre seines Begehrens und Handelns nach Belieben erweitern und ausdehnen, so würde bald ein Krieg aller gegen alle entstehen. Deshalb ist es notwendig, dafs die Gesellschaft bestimmte Vereinbarungen trifft, die den Einzelnen in ihrem Handeln eine Grenze setzen, damit der Streit zwischen ihnen vermieden werde. So erhebt sich als die erste gesellschaftliche Idee die Idee der Rechtsgesellschaft.

Aber auch unmittelbar werden die verschiedenen Willen vielfach zusammentreffen und aufeinander wirken. Es werden Verdienste und Wohlthaten zu verzeichnen sein, auch Versäumnisse und Übelthaten. Und das alles verlangt nach Vergeltung, nach Ausgleich, wofür die Gesellschaft zu sorgen hat. Daraus geht hervor die Idee eines Lohnsystems.

Durch die Realisation beider Ideen wäre das Mifsfällige, was sonst die Gesellschaft bietet, vermieden. Aber eine Gesellschaft, die nach sittlicher Würde strebt, kann sich damit nicht begnügen. Sie mufs auch in positiver Weise den sittlichen Beifall erwerben. Das thut sie, wenn sie dafür sorgt, dafs ihre Glieder, alle die einzelnen Stände und Klassen, aus denen sie sich zusammensetzt, sich eines möglichst hohen Wohlseins, eines möglichst intensiven Wohlergehens erfreuen. Dazu bedarf es zweckmäfsiger und sachverständiger Mafsnahmen und Einrichtungen, wie eine gute Verwaltung sie anstrebt. Das Musterbild, welches hier vorschwebt, kann deshalb als Idee der Verwaltungsgesellschaft bezeichnet werden.

Ist so in ausreichender Weise für das Wohlsein der einzelnen

Glieder und Stände der Gesellschaft gesorgt, so werden sich um so mehr die geistigen Kräfte regen. Der Gesellschaft aber erwächst die Aufgabe, sie auf das möglichst hohe Mafs zu bringen, sie auf alle Weise zu fördern und auszubilden. Dieses Streben, wie es besonders in den Einrichtungen des Unterrichtswesens zum Ausdruck kommt, empfängt seinen Antrieb und Ansporn von der Idee des Kultursystems.

Hat nun eine Gesellschaft diese Musterbilder in ihre gemeinschaftliche Einsicht aufgenommen und ist sie gewillt, sich in all ihren Einrichtungen von ihnen leiten zu lassen, so haben wir in ihr die Verkörperung der höchsten gesellschaftlichen Idee, der Idee einer beseelten Gesellschaft.

Mit diesen praktischen Ideen hat Herbart auf das genaueste und vollständigste diejenigen Formen des Willens bei dem Einzelnen und bei der Gesellschaft bestimmt, denen ein sittlicher Wert zukommt, und damit die Aufgabe gelöst, die Kant seinen Nachfolgern überlassen hatte. Und jeder Unbefangene mufs in der That die Gründlichkeit und Schärfe des Denkens bewundern, mit der Herbart diese Musterbilder des Willens aufsucht und konstruiert, so dafs eine an die andere mit zwingender logischer Notwendigkeit sich anreiht, bis die Reihe geschlossen ist und eine Fortsetzung logisch nicht mehr möglich erscheint.

8. Natorps Kritik der Ideen

Natorp ist allerdings anderer Meinung. Er erklärt es für die merkwürdigste Täuschung, wenn z. B. noch der Darsteller der Herbartschen Philosophie in Reins Handbuch der Pädagogik die Gründlichkeit und Vollständigkeit im Denken bewundern, mit der Herbart seine fünf Ideen konstruiert und bewiesen habe, dafs aufser diesen keine anderen möglich sind; er behauptet weiter, dafs es vom Standpunkte der einfachsten Logik geurteilt, ziemlich schwer sei, etwas so wenig Zusammenhängendes, vor jeder Systemeinheit förmlich Fliehendes in einem Werke eines Philosophen ähnlichen Ranges über eine ähnliche fundamentale Frage zu finden; ja er versteigt sich zu der Behauptung, keine einzige der fünf Ideen erfülle ganz die im voraus für alle gemeinsam aufgestellte formale Bedingung, dafs sie nämlich darstellen müsse ein harmonisches Verhältnis unter zwei Begehrungen, und materiell stelle beinahe jede einzelne Aufstellung Forderungen an unser Denken, welche die schlichte Logik zu erfüllen sich schlechterdings weigere (S. 28).

Wie steht es mit diesen absprechenden Urteilen?

Beginnen wir mit dem letzteren.

Wenn Natorp behauptet, keine einzige der fünf Ideen erfülle ganz die für alle gemeinsam aufgestellte formale Bedingung, dafs sie nämlich ein harmonisches Verhältnis zwischen zwei Willen darstelle, so zeigt er, dafs er der Entwicklung Herbarts nicht hinreichend gefolgt ist. Gewifs sind die Willensverhältnisse, wie Herbart sie vorfindet, nicht immer harmonisch, so z. B. wenn zwei Willen in dem Begehren nach einem Objekt zusammenstofsen und dabei Streit entsteht. Das hat auch Niemand behauptet. Wohl aber kann und soll jedes der gefundenen Willensverhältnisse sich zu einem harmonischen gestalten, es sollen z. B. im angeführten Falle die beiden Willen zurückweichen und eine Vereinbarung schaffen, die den Streit vermeidet, und dieses harmonische Verhältnis ist dann das Musterbild, die Idee des Rechts.

Und wenn Natorp weiter erklärt, materiell stelle beinahe jede einzelne Aufstellung Forderungen an unser Denken, welche die schlichte Logik zu erfüllen sich schlechterdings weigere, so beweist er, dafs ihm Herbart gegenüber diejenige Unbefangenheit des Denkens vollständig abgeht, welche notwendig ist, eine verhältnismäfsig einfache logische Entwicklung objektiv aufzufassen.

Welches sind nun aber jene logischen Mängel, die Natorp in den praktischen Ideen Herbarts entdeckt und die ihm so ungeheuerlich erscheinen?

An der Idee der innern Freiheit hat er auszusetzen, dafs sie bestehen soll in dem harmonischen Verhältnis zwischen dem Willen und dem Geschmacksurteil, das über denselben ergeht. Das seien zwei so verschiedene Dinge, dafs sich zwischen ihnen ein Verhältnis gar nicht bilden könne. Und doch bildet sich trotz Herrn Natorp dieses Verhältnis fortwährend und immer aufs neue in unserm Innern und bereitet uns je nach seiner Beschaffenheit inneren Frieden oder auch bitteren Schmerz, Bekümmernis und Reue. Ist es doch das sittliche Grundverhältnis, ohne das eine sittliche Auffassung und Lebensrichtung gar nicht möglich wäre. Es ist auch gar nicht wahr, dafs es sich um zwei ganz verschiedene Dinge handelt, denn das Geschmacksurteil verhält sich zu dem Willen wie das Vorbild zu dem Nachbild, wie die Norm zu der Ausführung, wie die Regel zu dem Beispiel und ist so das natürlichste und ursprünglichste Verhältnis für den Willen, das sich überhaupt darbieten kann und deshalb von Herbart mit Recht an die Spitze seiner ethischen Ideen gestellt. Diesen vielleicht schwersten Fehler seiner Ethik, wie es bei Natorp heifst, soll Herbart stillschweigend berichtigt haben, indem er den Geschmack ziemlich unerwartet als Einsicht auftreten lasse — als ob

Urteil und Einsicht nicht ganz dasselbe wären! Oder hat Einer, der ein Urteil hat in einer Sache, keine Einsicht in dieselbe? Wunderbare Logik! Aber diese Berichtigung soll nach Natorp auch wieder keine Berichtigung sein und den Fehler nicht wieder gut machen, und zwar deshalb, weil nach Herbart die Einsicht in einem interesselosen, unwillkürlichem Urteil besteht, in einem Urteil, das über dem Willen steht. Das Urteil müsse vielmehr, meint Natorp, wenn das Verhältnis sich richtig gestalten solle, in dem Willen selber wurzeln, oder der Wille müsse, wie wir oben gehört haben, sein eigner Gesetzgeber und Richter sein. Wie es dann mit der Würde des Gesetzes steht, haben wir bereits nachgewiesen. Solange Natorp diesen Irrtum nicht aufgiebt, kann er überhaupt zu einem objektiven Maſsstab von gut und böse nicht gelangen, das Gesetz muſs notwendigerweise, soll es Achtung besitzen, von einer Autorität herrühren, die über dem Willen steht und darf nicht in dessen subjektivem Belieben liegen. Wenn sich nun das Verhältnis zwischen Einsicht und Wille in der rechten Weise gestaltet, fährt Natorp weiter fort, so stellt es sich dar als das Verhältnis zwischen Form und Materie eines und desselben Willens. Als ob nicht die rechte Form erst selbst bestimmt sein müſste, ehe die Frage erhoben werden kann nach dem Verhältnis zwischen Form und Materie des Willens! Das letztere ist ein sekundäres Verhältnis, das bei der Grundlegung der Ethik, wo es sich um Auffindung der Prinzipen handelt, noch gar nicht in Betracht kommt.

An der Idee der Vollkommenheit ist nach Natorp versehen, daſs das gefallende Verhältnis das des Stärkeren zum Schwächeren sein soll. Gefalle das Stärkere im Vergleich zu dem Schwächeren, so miſsfalle dagegen dieses im Vergleich zu jenem. Was ist das nun für eine Harmonie, ruft Natorp emphatisch aus, wenn das eine Glied gegenüber dem andern zwar gefällt, das andere aber gegenüber dem einen miſsfällt!

Und doch ist die Sache ziemlich einfach. Die Beurteilung kann natürlich immer nur in Bezug auf den einen Willen gefällt werden. Ist der Wille, auf dessen Beurteilung es ankommt, der stärkere, so gefällt er, ist er der schwächere, so miſsfällt er. Ergeht das Urteil mit Bezug auf den anderen Willen, so ist es ebenso. Denn bei keinem Willensverhältnis unter allen, die sich dem Blicke darbieten, ist es so, daſs es unter allen Umständen einen wohlgefälligen Anblick darböte, die Harmonie ist immer nur ein bestimmter Fall unter mehreren. Wozu bedurfte es auch sonst der Ideen als Vorbilder oder Musterbilder für den Willen? Das gefallende Urteil trifft nun

im vorliegenden Falle das Verhältnis des Starken, Vielseitigen, Konzentrierten gegenüber dem Schwachen, Einseitigen und Zerfahrenen, und dieses wohlgefällige Verhältnis wird als Musterbild für den Willen, als Idee der Vollkommenheit hervorgehoben.

Die Hauptsache aber soll der materielle Fehler sein, dafs die Gröfse der Aktivität einen Mafsstab der Beurteilung in sittlicher Beziehung abgeben soll. Es scheine demnach gleichgiltig zu sein, ob der stärkere Wille auch gut sei, da von der Qualität des Willens (vom Gegenstand des Wollens heifst es bei Natorp) bei der Beurteilung ganz abgesehen werde.

Dieser Einwand überrascht uns, und zwar darum, weil Herbart in seiner praktischen Philosophie sich in klarster Weise darüber ausgesprochen hat. Er weist darauf hin, dafs die Vollkommenheit blofs formal ist, und dafs bei ihrer Betrachtung absichtlich abstrahiert werde von der Qualität des Willens, dafs aber bei der sittlichen Beurteilung einer Person beides in Betracht komme, die Güte wie die Gröfse, und dafs alsdann durch die Gröfse der Beifall oder das Mifsfallen um der Qualität willen vervielfältigt werde (WW. VIII, S. 40).

Allein kann eine sittliche Beurteilung des Willens davon absehen, was der Wille will? fragt Natorp weiter. Diese Frage zeigt die volle Verständnislosigkeit Natorps gegenüber der ethischen Untersuchung Herbarts. Gewifs kann die sittliche Beurteilung des Willens von seiner Qualität nicht absehn. Das ist selbstverständlich. Aber hier handelt es sich gar nicht um die sittliche Beurteilung des persönlichen Willens, sondern nur um die Auffindung der Elemente des Guten, bei denen das sittliche oder moralische Urteil noch gar nicht spricht, sondern nur das ästhetische. Und um diese Elemente aufzufinden, kann gar wohl und mufs sogar von der einen oder andern Bestimmtheit abstrahiert werden, gerade so gut wie bei dem Auffinden der logischen Gesetze.[1])

[1]) Wie schwer es allerdings ist, das einzelne wohlgefällige Willensverhältnis d. i. die einzelne Idee in ihrer Eigentümlichkeit für sich aufzufassen, zeigte sich auch bei der Besprechung dieser Vorlage im pädagogischen Verein zu Altenburg. Immer wieder wurde bei der Besprechung der einzelnen Idee darauf hingewiesen, dafs noch etwas fehle, dafs eine Ergänzung oder Ausfüllung nötig sei, immer wieder trat also an Stelle des ästhetischen Urteiles voreilig das sittliche Urteil. Gewifs ist es so, jede einzelne Idee bedarf zur vollen Bestimmung des Guten der Ergänzung und Vervollständigung durch die übrigen Ideen. Bei der Idee der innern Freiheit z. B. mufs die Einsicht durch die übrigen Ideen ihren Inhalt bekommen, bei der Idee der Vollkommenheit mufs zur Gröfse die Güte sich gesellen, bei der Idee des Wohlwollens mufs der fremde Wille, dem ich mich widme, zum Guten hingelenkt werden nach Mafsgabe der übrigen Ideen; das Recht, das geschaffen wird, darf

Ferner wendet Natorp gegen die Idee der Vollkommenheit ein: Das Mafs der Aktivität kann ich mir nicht durch meinen Willen selber geben; was aber gar nicht vom Willen abhängt, ist auch nicht sittlich zu beurteilen, wie man mindestens seit Aristoteles weifs (S. 31).

Es wäre aber auch die Pflicht Natorps zu wissen, wenn er über die Sache ein Buch schreibt, dafs Herbart auch über diesen Punkt die befriedigendste Auskunft giebt. Herbart weist darauf hin, dafs es sich bei der sittlichen Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit um das jedem innewohnende Mafs der Kraft handelt. Sein Wille wird also nach Seite der Stärke sittlich gefallen, wenn seine Kraftentwicklung seinen Fähigkeiten angemessen ist, und er wird mifsfallen, wenn er weniger leistet, als er könnte.

Endlich findet Natorp, dafs das Richtige, was in der Idee der Vollkommenheit liege, nämlich die Konzentration, welche neben der Intensität und Vielseitigkeit nach Herbart die Gröfse des Willens ausmacht, schon in dem ersten Grundgesetz des Willens, also in der innern Freiheit enthalten sei. Das ist aber nicht wahr. Innere Freiheit ist Übereinstimmung des Willens mit der Einsicht. Es kann aber jemand nach seiner Einsicht handeln, und sein Wille braucht noch nicht konzentriert zu sein, und umgekehrt, es kann jemand gegen seine bessere Einsicht nach seinen Begierden und Leidenschaften handeln und dabei die straffste Konzentration seines Willens zeigen. Das Beispiel, das Natorp als Beweis für seine Behauptung anführt, zeigt gerade das Verkehrte desselben. In David soll die durch einen heiligen Willen konzentrierte Kraft siegen über die physische, aber

---

seinem Inhalte nach nicht widerstreiten den sonstigen sittlichen Forderungen, wenn es nicht zum Unrechte werden soll, und die Vergeltung bedarf zu ihrer Ausführung wiederum der Bestimmung durch die anderen Ideen, wenn nicht neue Unbilligkeiten entstehen sollen.

Das alles ist unbestreitbar, und bei der sittlichen Beurteilung einer Handlung oder einer Person bedarf es all dieser verschiedenen sittlichen Bestimmungen. Wenn es sich aber um das Aufsuchen und klare Auffassen der Elemente des Sittlichen handelt, so mufs eben einmal abstrahiert werden von den sonstigen notwendigen Forderungen und das Eigentümliche des einen Verhältnisses für sich betrachtet werden.

Man darf sich demnach auch dadurch nicht irre machen lassen, dafs das vorliegende Verhältnis zwar nach seiner Eigentümlichkeit gefallen, in anderer Beziehung aber mifsfallen kann. Das letztere weist nur darauf hin, dafs noch andere Bestimmungen hinzukommen müssen, und dafs man nie einseitig nur nach einer Idee handeln darf. Bei einem Willensstreite z. B. kann die Gewandtheit und Kraft des Streitenden bewundert werden und Gefallen hervorrufen, deshalb verstummt nicht das Mifsfallen an dem Streite selbst. Ja, wir wissen, die Gröfse des Willens vervielfältigt bei der sittlichen Beurteilung nur das Gefallen oder Mifsfallen um der Qualität willen.

sittlich nicht beherrschte Stärke Goliaths. Thatsächlich siegt die gröfsere Klugheit und Gewandtheit über die blofs täppische Kraft, ganz im Sinne der Vollkommenheit, wie sich das ja auch sonst zeigt und wie wir es vor allem an dem Kampfe des Menschen gegen die ungeheure physische Kraft der Tiere immer aufs neue sehen.

An der Idee des Wohlwollens findet Natorp das Seltsame, dafs die Beschaffenheit des fremden Willens für die Beurteilung ganz gleichgiltig zu sein scheine, ja dafs ich das vom Andern Gewollte wollen müfste, gleichviel ob es auch recht ist (S. 33). Man fragt sich, ob hier blofses Mifsverständnis oder vollständige Unkenntnis Urheberin des Einwandes ist. Denn die Herbartsche Darstellung giebt zu demselben auch nicht den Schein einer Berechtigung. Herbart weist darauf hin, dafs das Wohlwollen sich dem fremden Willen widme und ihn mit dem eignen Willen harmonisch begleite unmittelbar und ohne alles Motiv. Das Wohlwollen frage also nicht, ob derjenige, welchem es sich widme, dasselbe verdiene. »Wenn er es verdiente, wenn man sich darum seiner annähme, so möchte die Anerkennung des Verdienstes zu loben sein: Wohlwollen wäre darin nicht zu spüren.« (Allg. prakt. Philos. S. 44.) Aber er fügt hinzu: Gleichwohl sei es notwendig, dafs der fremde Wille tadellos erfunden werde, und zwar damit nicht von einer andern Seite Einspruch geschähe, nämlich von seiten der inneren Freiheit. Es würde sich aufserdem das Wohlwollen des innerlich Freien in seiner Äufserung gehemmt finden.

So wenig ethischen Sinn hat Natorp, dafs er die eigentümliche Schönheit des Wohlwollens, obwohl wir die herrlichste Offenbarung desselben in der Gestalt Jesu Christi besitzen, der auch nicht fragte, ob die Menschen seiner Liebe wert seien, gar nicht erkennt, dafs er meint, das Richtige, was in der Idee des Wohlwollens liege, wiese auf Gerechtigkeit hin.

Mehr Gnade findet die vierte Idee, die Idee des Rechts, vor den Augen Natorps. Sie ist nach seiner Meinung nicht anzufechten (S. 33), nur die ausschliefslich negative Fassung und vollends die Einschränkung auf den Fall des möglichen Streits um ein äufseres Objekt sei durch nichts begründet. Die beiden letzten Bemerkungen sind indes hinfällig. Das Objekt braucht kein äufseres, es kann auch geistiger Art sein, es wird von Herbart nur gefordert, dafs der Wille aus dem Innern hervorbreche in die äufsere Welt. Wie sollte er auch sonst in Streit geraten? Zweckmäfsige Erfindungen sind z. B. ein geistiges Objekt. Es kann aber um eine derselben nur Streit entstehen, wenn jemand die Erfindung des andern widerrechtlich nach-

ahmt. Und die negative Fassung der Rechtsidee (meide den Streit) kann auch in eine positive sich wandeln, wie in dem Spruche der Bergpredigt: Selig sind die Friedfertigen, denn sie werden Gottes Kinder heifsen.

Dagegen soll wiederum die fünfte Idee, die der Billigkeit, ganz unhaltbar sein. Schon die Benennung soll auf einer Absonderlichkeit des Wortgebrauchs beruhen. Und doch spricht man von einer unbilligen Behandlung, die jemandem widerfährt gegen sein Verdienst, und doch weist die Redensart: Das ist nicht mehr als recht und billig ganz deutlich auf das sittliche Willensverhältnis hin, das Herbart in seiner Eigentümlichkeit hier hervorhebt. Die Ableitung dieser Idee aber soll von einer fast grotesken Unnatürlichkeit und Sinnwidrigkeit sein. Und doch giebt es nichts Einfacheres und Einleuchtenderes als die Thatsache, dafs die unvergoltene That nach Vergeltung ruft. Oder versteht nicht jeder den Sinn und die Berechtigung der Worte, die zu dem Brudermörder Kain gesprochen worden: Deines Bruders Blut schreit zu mir von der Erde? Und empfindet nicht jeder die sittliche Berechtigung der Vergeltung, die in den folgenden Worten liegt: Wenn du den Acker bauen wirst, soll er dir hinfort sein Vermögen nicht geben; unstät und flüchtig sollst du sein auf Erden? Die Einwände, die Natorp sodann im einzelnen erhebt, machen immer wieder den Eindruck, als habe Natorp die Darstellung Herbarts nicht gelesen, sie sind ebenso thöricht als leichtfertig. So wäre also auch die Rache etwas Sittliches? fragt Natorp. Bei Herbart aber heifst es (WW VIII, S. 58): Wer vergelte, bleibt unbestimmt. Die That wird zurückgewiesen zu dem Thäter, aber Niemand ist unmittelbar angewiesen, die entgegenlaufende, gleichsam quittierende That zu übernehmen. Dem Beleidigten also ist keine Rache angemutet, kämen aber die Eumeniden über den Beleidiger, so geschähe ihm, was billig ist. Und ebenso macht sich Natorp lustig über die Vergeltung der Wohlthat und fügt die weisen Worte hinzu: Gewifs erwartet man vom Empfänger der Wohlthat Dankbarkeit, Bereitschaft zum Wiederwohlthun, aber wahrlich nicht im Sinne einer Vergeltung, ohne die wohl gar das Wohlthun sittlich zu tadeln wäre. Herbart aber sagt: Dem Wohlthäter mag Gott vergelten, wenn er nicht sein Werk als Vergeltung achtet, welches er eigentlich von Anfang an sollte und mufste, um nicht durch sein Wohlthun selbst ein Mifsverhältnis zu erzeugen.

Als wertvoll wird von Natorp sodann die Parallele bezeichnet, welche Herbart aufstellt und durchführt zwischen der individuellen Tugend und der sittlichen Ordnung des Gemeinschaftslebens,

aber wiederum soll auch die Begründung der fünf gesellschaftlichen Ideen an allen Enden angreifbar sein.

Inwiefern, sagt uns Natorp nicht, aber man bedauert das auch nicht, so sehr auch sonst eine eingehende und sachgemäfse Kritik Dank verdient. Denn nach den bisherigen Proben zu urteilen, wäre auch von Natorps Beurteilung der gesellschaftlichen Ideen eine Förderung der ethischen Erkenntnis nicht zu erwarten.

Und so kommen wir nunmehr zurück auf den andern mehr allgemeinen Vorwurf, den Natorp der Herbartschen Grundlegung der Ethik macht: sie sei etwas ganz und gar Zusammenhangloses, und es fehle ihr die Systemeinheit und damit das zureichende Fundament und die organisierende Kraft. Der Sinn der Rede ist dunkel und für jeden unverständlich, der den streng logischen Aufbau der Herbartschen Ideenlehre kennt. Was Natorp meint, geht aus einer andern Stelle hervor (S. 37), wo er wider die Herbartsche Ethik den Tadel erhebt, dafs ihre praktischen Ideen nicht aus einem einheitlichen Prinzip entspringen, wie er ja selbst die strenge und durchgängige Einstimmigkeit des Willens als Grundgesetz der Ethik anpreist. Er verlangt also, dafs die Ethik statt auf einer Vielheit von Prinzipien sich auf einem einzigen auferbaue.

Wir müssen aber, was Natorp hier der Herbartschen Ethik zum Vorwurf macht, ihr vielmehr als Verdienst anrechnen. Denn es ist das Wesen jeder gesunden Forschung, von dem mannigfaltigen Gegebenen auszugehen, dasselbe im einzelnen klar aufzufassen und das Mehrere sodann in einen logischen Zusammenhang zu bringen. Und es ist auf der andern Seite nichts als ein Rest längst überwundener Scholastik, wenn Natorp aus einem einzigen Grundprinzip alle sittlichen Einzelgestaltungen und Einzelforderungen herausklauben will, ein Verfahren, das sich als ebenso unnatürlich wie unfruchtbar erweist. Denn in Wirklichkeit kann aus einem einzig Gegebenen weder physisch noch geistig, weder logisch noch metaphysisch ein anderes hervorgehen.

9. Die Bedeutung der Herbartschen Ideenlehre für die Pädagogik und die Unfruchtbarkeit der Lehre Natorps

Nachdem so Natorp Herbarts Ethik abgethan zu haben meint, ist es am Platze, danach zu fragen, was er denn selbst Positives dafür zu bieten habe. Es ist dürftig genug, was er darreicht. Es ist jene gepriesene Einstimmigkeit des Willens, aus der alle einzelnen Tugenden wie aus einer gemeinsamen Quelle fliefsen sollen. Autoritäten wie Kant und Pestalozzi, auf die sich Natorp als die

rechten Meister beruft, sollen seine Blöfse decken, aber was er aus ihnen herauszudeuten weifs, vermag ihn nicht reicher zu machen.

An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen, heifst es auch hier. Wir praktischen Pädagogen wissen, welch reichen Dienst uns die Ethik Herbarts geleistet hat und fortwährend leistet. Unser ganzer religiöser Unterricht sowie auch der geschichtliche sind durch sie umgestaltet worden und haben ein neues innigeres Leben gewonnen. Das bezeugen auch litterarische Denkmale, wie die Bücher von Staude und Thrändorf über den Religionsunterricht, die auf ihr beruhen und ohne sie nicht geschaffen werden konnten.

Was soll hingegen der praktische Pädagog mit der Natorpschen Einstimmigkeit des Willens anfangen, jenem Grundgesetz, »das unmittelbar liegt und uns bewufst ist in dem unleugbar wirklichen Bewufstsein jener konzentrischen Einheit, die nicht auf das in der jeweiligen Vorstellung Gegebene sich beschränken, sondern über jede zufällige Schranke des Vorgestellten hinaus fort und fort geltend bleiben will« (d. h. des Willens), und »das dem Willen nicht von aufsen her, auch nicht aus einem geheimnisvollen Hintergrund der Seele selbst diktiert wird, sodern mit dem sich selbst voll bewufsten Willen zugleich bewufst und als unabtrennbar ihm wesentlich bewufst ist!« (S. 43.) Wie bald würde er sich, wenn ihn auch die schwülstige Phrase nicht von Anfang an abstiefse, im Unterricht von ihm abwenden und es als unfruchtbar beiseite schieben!

Und so erscheint uns denn der Ertrag dieser Vorlesungen, soweit es sich zunächst um die ethische Grundlegung der Pädagogik handelt, äufserst gering, und wir können uns nicht denken, dafs die Lehrer, welche sich wissensdurstig um Natorp geschart und willigen Herzens ihre Ferien geopfert haben, mit irgend welcher Befriedigung und mit irgend welchem Nutzen davongegangen sind, es müfste denn sein, dafs sie dazu angestachelt worden wären, sich in Herbart, Kant und Pestalozzi selbst zu vertiefen und zu prüfen, inwieweit das Vorgetragene mit den Quellen übereinstimmt.

Wie viel fruchtbarer wäre es gewesen, wenn Natorp eine getreue historische Darstellung der Ethik Kants und Herbarts und der Pädagogik Herbarts und Pestalozzis gegeben und dabei auf diejenigen Punkte hingewiesen hätte, die fragwürdig erscheinen, und an denen die Kritik und die Weiterarbeit einzusetzen hat, so dafs die Zuhörer zugleich belehrt, erwärmt und zu weiterem Forschen angeregt worden wären.

Die Unfruchtbarkeit der Natorpschen Vorlesungen ist um so mehr zu bedauern, als es ja gegenwärtig noch so wenige Stätten zur Pflege der Pädagogik an den Universitäten giebt, zumal neuerdings auch

der Leipziger Lehrstuhl der Pädagogik für diese verloren gegangen ist, da man es für sachgemäfs und zweckmäfsig gefunden hat, diesen offiziellen Lehrstuhl der Pädagogik mit einem Ästhetiker zu besetzen, und es darum mit Freude begrüfst werden mufs, wenn Professoren der Philosophie auch der Pädagogik ihre Aufmerksamkeit und Pflege zuwenden. Freilich zeigt sich auch wieder an Natorps Beispiel, dafs blofs theoretische Beschäftigung mit der Pädagogik ohne mit dieser verbundene praktische pädagogische Thätigkeit nur zu leicht zu unfruchtbaren Gedankengespinsten und unbrauchbaren Erörterungen führt. Herbart und Ziller und Stoy hatten ihre Übungsschule, und so wird auch von Marburg wohl nicht eher etwas Gutes zu erwarten sein, als dort die Pädagogik in Verbindung mit der praktischen Thätigkeit in einer Übungsschule gelehrt wird. [1])

III

Zur Pädagogik

Stellung zu Herbart — Stellung zu Pestalozzi — Zur Kritik der Herbartschen Pädagogik — Zur Sozial-Pädagogik — Zur Autonomie des Willens

1. Stellung zu Herbart

Herr Professor Natorp giebt im ersten Satz seines Vorwortes als nächste Absicht seiner Schrift an, »eine klare und begründete Antwort zu geben auf die längst gestellte Frage: Herbart oder Pestalozzi?«

Diese Frage mag längst gestellt worden sein — aber von wem? Wir können nicht annehmen, dafs der Verfasser diese Formulierung von Vogel übernommen hat, da dessen Schrift »Pestalozzi oder Herbart« (1887) nach ihrem wissenschaftlichen Wert genügend von Wiget gekennzeichnet worden ist. [2]) Wer also ist der Urheber dieser ganz

[1]) Die Einwendungen, die Natorp gegen Herbarts Ethik erhebt, sind übrigens schon öfters und auch gründlicher gemacht worden. Man vergleiche dazu die Erläuterungen Thilos im 14.—18. Bd. der Zeitschrift für exakte Philosophie, ferner: Dittes über die praktische und theoretische Philosophie Herbarts von Thilo und Flügel. Ferner Felsch: Erläuterungen zu Herbarts Ethik mit Berücksichtigung der gegen sie erhobenen Einwendungen. 1899.

[2]) Dr. Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart. XXIII. und XXIV. Jahrbuch des Vereins f. w. Päd., eine Abhandlung, von der Rissmann-Berlin urteilt, sie sei die einzige Darstellung der Pädagogik Pestalozzis, die wissenschaftliche Bedeutung besitze. (Reins Encykl. V, 631. Vergl. dazu das viel citierte Wort Magers: »Der Pestalozzi, vom philosophischen Bewufstsein unserer Zeit erfafst und weitergeführt, ist im Herbart zu studieren.«) Es ist zu bedauern, dafs Prof. Natorp die Arbeit Wigets nicht gekannt, oder, wenn er sie gekannt, sich nicht mehr von ihr hat beeinflussen lassen. XXIV, S. 54 bespricht Wiget die Versuche, die auf eine philo-

unhaltbaren Formulierung? Ich gestehe, dafs ich ihn nicht kenne; wohl aber habe ich Grund anzunehmen, dafs die Fragestellung gar keinem wissenschaftlichen Bedürfnis, das Verhältnis beider Pädagogen gründlich zu untersuchen, entsprungen ist, sondern vielmehr einer Kampfstellung, die ein Teil der deutschen Lehrerschaft glaubte der Herbartischen Pädagogik gegenüber einnehmen zu müssen. Pestalozzi wurde dem andringenden Herbartianismus gegenüber ausgespielt, aber sicher mit keinem gröfseren Recht, als wenn man dem deutschen Volke die Alternative stellen wollte: Luther oder Bismarck!

Wir erkennen als wissenschaftliche Formulierung nur an: Pestalozzi und Herbart und verweisen auf die gründliche Arbeit von Th. Wiget. Aber zugegeben, dafs die deutsche Lehrerwelt zu einer Wahl zwischen beiden sich genötigt sähe und daher ein wissenschaftlicher Berater ihr willkommen sein müfste, so steht doch aufser Zweifel, dafs dieser Berater vollkommen objektiv sein müfste, um einen sicheren Wegweiser abgeben zu können.

Steht Professor Natorp vollständig vorurteilsfrei, sowohl Pestalozzi wie Herbart gegenüber? Diesen Eindruck wird kein Leser bekommen können. Vielmehr erhält jeder sehr bald die Gewifsheit, dafs der Verfasser gegen Herbart eine solche Voreingenommenheit besitzt, die ihn zum Schiedsrichter in der Frage: Pestalozzi oder Herbart von vornherein als untauglich erscheinen läfst.

Unter den jüngeren Philosophen steht Professor Natorp hierin nicht allein. Diese Erscheinung läfst sich wohl auf zwei Gründe zurückführen: 1. Es werden in der zünftigen Philosophie abweisende Urteile weitergegeben, die im Hegel-Schelling-Trendelenburgschen Lager entstanden, den Verbreiter der Mühe überheben, Herbart selbst zu lesen. 2. Wenn aber Herbart selbst studiert wird, geschieht es

---

sophische Umbildung der Pestalozzischen Grundbegriffe hinauslaufen. Die einen wollen die völlige Übereinstimmung Pestalozzis mit Kant nachweisen, andern erscheint dieser Versuch als der unglücklichste Einfall, den man haben könne. Auch Herbart erklärt es als den Intentionen Pestalozzis zuwiderlaufend, wenn man in dessen Lehre Begriffe des Kritizismus oder des Idealismus hineintrüge. Er meint, es gäbe über jenen unglücklichen Einfall einen noch unglücklicheren, den nämlich, die Fichteschen Lehren in diese Sache hineinzuziehen. Pestalozzi selbst hat sich gegen solche Fälschungen seiner Lehre gewendet — in welcher Weise, siehe bei Wiget a. a. O. — und doch wird der Versuch wieder unternommen?

Man vergl. dazu die Schrift des Prof. Reinhold, Die bewegenden Kräfte der Volkswirtschaft (d. i. die wirtschaftliche Welt als Wille und Vorstellung). Leipzig, 1898. Hier sieht man, was für Unheil der autonome atomistische Wille in der National-Ökonomie anrichten kann. (S. die Besprechung von Jentsch in den Grenzboten und von J. Wolff in seiner Zeitschrift über Sozialwissenschaft. I, 1899.)

unter einem bereits festgelegten Gesichtswinkel, der eine unbefangene Betrachtung ausschliefst.

Woher die Voreingenommenheit des Verfassers der Vorträge stammt, weifs ich nicht zu sagen. Dafs sie aber da ist, kann gezeigt werden:

1. a) »In Herbarts Art scheint es allzusehr zu liegen, auf ein unwandelbares pädagogisches Dogma festlegen zu wollen.« (S. 2.) Das Gegenteil ist richtig. Herbart wollte weniger eine geschlossene Philosophie geben, als vielmehr philosophisch denken lehren. Bei seinen Vorlesungen verstand er die Vorzüge der genetischen Darstellung, welche die betreffende Wissenschaft nicht als fertige, sondern als werdende aufzeigt, anzuwenden, die Hörer zurückzuversetzen in die Zeit des Werdens der Wissenschaft und den historischen Stoff für die wissenschaftlichen Fragen und Probleme auszubeuten. (S. die Prorektoratsrede Dr. Sanios, Prof. der Jurisprudenz, 1859/60. Herbart-Reliquien S. 7 ff.) Über Dogmatismus und Skeptizismus hat sich Herbart sehr treffend in der Einleitung zur Philosophie (Ausgabe von Kehrbach, IV Bd., S. 56. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne) ausgesprochen: »Jeder tüchtige Anfänger in der Philosophie ist Skeptiker und umgekehrt: jeder Skeptiker als solcher ist Anfänger. Wer in der Skepsis beharrt, dessen Gedanken sind nicht zur Reife gekommen, wie dieses an den Häuptern des Skeptizismus, an Sextus Empirikus und Hume ersichtlich ist. Wer aber nicht einmal in seinem Leben Skeptiker gewesen ist, der hat diejenige durchdringende Erschütterung aller seiner von früh auf angewöhnten Vorstellungen und Meinungen niemals empfunden, welche allein vermag, das Zufällige von dem Notwendigen, das Hinzugedachte vom Gegebenen zu unterscheiden. Ihm droht thörichter und hochmütiger Dogmatismus.«

Man vergleiche hierzu die Abhandlungen: »Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium« (Kehrbach, I, S. 84 ff.) und »Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen« (Kehrbach, I, S. 293 ff.). In letzterer heifst es z. B.: » . . . . Dafs nun der Weg bequem und die Aussicht offen sei, dies ist die Sache des Lehrers. Seine höhere Pflicht verlangt, dafs er sich hüte, die Empfänglichkeit, die sich ihm hingiebt, blofs für seine Denkart zu stimmen; er soll den Geist allgemein öffnen, und eine grofse Wahl bereiten zwischen seiner eignen und jeder fremden — ja vielleicht einer noch nicht erfundenen Überzeugung.« — »Er wird demnach die offenen Ohren der Hörer füllen, er wird sie wider Willen fortreifsen; er wird durch den Einflufs seiner Individualität sie lähmen, indem er ihren Gang sichern wollte. Er wird, wenn er sein System

vorträgt. Aber er soll es eben nicht vortragen; wenigstens nicht zum Anfange. Aus dem doppelten Grunde nicht: weil er die Kontinuität der Bildung zerreifsen — und den Zuhörer dem Lehrer preisgeben würde.« (Über philos. Studium. Kehrbach II, S. 235.)

2. »Herbart war es nicht gegeben, eine Individualität, wie die Pestalozzis rein aufzufassen und in ihrer unverkürzten Eigenart gelten zu lassen.« (S. 5.) Dem gegenüber möchten wir auf die Schriften Herbarts, die über Pestalozzi handeln, hinweisen und das Urteil dem aufmerksamen, vorurteilsfreien Leser überlassen:

1802: Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte.

1802 und 1804: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung.

1804: Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode.

In der Biographie Pestalozzis von Dr. E. v. Sallwürk (Leipzig, Voigtländer) heifst es S. 55: »Den Gebrauch der durchsichtigen Hornblättchen zur Prüfung der Zeichnung entlehnte Herbart dem schweizerischen Pädagogen, mit dem ihn aber auch viele innere Beziehungen viel fester verbinden, als man das heute anerkennen will. Er gestand sich, dafs Pestalozzi, der immer das Wohl des Volkes im Auge hatte, dafür als Erzieher die wirksamsten und notwendigsten Mittel gefunden habe. Für das Eigentümliche des Pestalozzischen Anschauungsunterrichts hat aber niemand ein feineres Verständnis gehabt, als Herbart.«[1])

3. »Wer aber einmal an Kritik gewöhnt ist, kann nicht umhin, mifstrauisch zu sein gegen einen Theoretiker, den man niemals suchen noch zweifeln sah, der auf jede Frage die Entscheidung fertig hat, der fort und fort zu uns spricht im Tone der einfachen, mafsgeblichen Erklärung: so ist es.« (S. 8.)

Herbart hätte nie gesucht, nie gezweifelt? Das entspricht wiederum nicht den Thatsachen. Herbart fing sehr frühzeitig an zu philosophieren. Im vierzehnten Lebensjahre wagte er sich bereits an das schwierige Thema der Willensfreiheit: »Etwas über die Lehre von der menschlichen Freiheit.« (Bei Kehrbach I, 358, siehe daselbst auch die Selbstkritik.) Man vergleiche dazu die Rede, die er als

[1]) Dies wird allerdings von Prof. Natorp rundweg bestritten. Vergl. S. 102 ff. Jedenfalls hat Herbart sich redlich bemüht, die Pestalozzischen Erziehungsideen in das rechte Licht zu rücken, zu verbreiten und wirksam zu machen. In dieser Gesinnung warmer Verehrung ohne Schwärmerei ist sich Herbart treu geblieben, auch nachdem längst die Begeisterung für Pestalozzi verrauscht und in manchen Kreisen sogar Mifsachtung an die Stelle getreten war.

Primaner gehalten hat: »Etwas über die allgemeinsten Ursachen, welche in den Staaten den Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken.« (Bei Kehrbach I, 351—358.) Mit welchem Ernst und tief eindringendem Suchen er seine philosophischen Studien auf der Universität betrieb, davon legen seine Briefe Zeugnis ab (s. Herbart-Reliquien, Leipz. 1871) und die Arbeiten aus jener Zeit. (Bei Kehrbach I, 1—36.) Ja sein Suchen und Forschen brachte ihn sogar der Verzweiflung nahe, da er aufstöhnte: Ist es denn nie vergönnt, das Ganze ganz zu umfassen? (S. bei Kehrbach I, S. 34: »Ein Augenblick meines Lebens« und S. 35: »Am 4. Juni.«)

4. »Herbart versteht durchaus nicht zu entwickeln; ja er scheint in befremdlichem Maſse, ich mag nicht sagen, unbefähigt, aber unbedürftig, irgend einen Grundgedanken, etwas wie ein Prinzip, in reiner Folgerichtigkeit festzuhalten und auch nur einige Schritt weit zu verfolgen. Ich kenne kein zweites Beispiel eines starken Denkers, der so musterhaft klar zu sein vermag im einzelnen Satz, und so wenig selbst nur ein Gefühl dafür verrät, daſs auch Satz und Satz unzerreiſsbar aneinander hängen müſsen, zusammengeschlossen durch die eiserne Klammer der logischen Folge.« Herbart wird hier ein starker Denker genannt, aber in gleichem Atem wird ihm vorgeworfen, daſs er unzusammenhängend philosophiert habe. Wäre dies wahr, so dürfte ihm doch in keinem Fall das Prädikat eines starken Denkers zukommen, der doch in erster Linie an der Geschlossenheit und Folgerichtigkeit der Gedanken erkannt wird. An welche Beispiele aus den Werken Herbarts mag Professor Natorp gedacht haben, als er mit Bestürzung des Einflusses sich erinnerte, den gerade Herbart ausübt, dieser schwache Denker, der wohl einzelne Gedanken klar zu fassen, aber nicht in Zusammenhang zu bringen wuſste? Man vergleiche hierzu die interessanten »Herbart-Erinnerungen«, abgedruckt im Evangelischen Schulblatt 1893, 12. Heft, S. 504: »Und nun sein (Herbarts) Vortrag. Ganz frei, ohne Blatt in ruhiger flieſsender Rede, häufig in einfachen Sätzen, die aber so innig verbunden waren, wie die Glieder eines mathematischen Beweises.« Sollte seine Schreibweise wohl die einfachen Sätze beibehalten, aber auf den durchgehenden Zusammenhang verzichtet haben? —

Diese Beispiele mögen genügen, um dem Satz des Verfassers S. 9 recht zu geben: »Welche Vorzüge also immer Herbart sonst auszeichnen mögen — gewiſs habe ich sie nicht alle erkannt, gewiſs ist es mein besonderer Fehler, sie nicht besser erkennen zu können.« Aber dann durfte er sich auch nicht für berufen halten, das Verhältnis zwischen Pestalozzi und Herbart einer objektiven Würdigung

zu unterziehen, wenn er selbst zugiebt, dafs er Herbart nicht gerecht zu werden vermöge.

2. Stellung zu Pestalozzi

Pestalozzi gegenüber ist er offenbar in einer anderen Lage. Tritt bei der Beurteilung Herbarts überall das Bestreben hervor, seine Schwächen ins schärfste Licht zu stellen und seine Bedeutung zu verkleinern, so geht er über Pestalozzis Dunkelheiten und Widersprüche auf das schonendste hinweg, um ihn hoch über Herbart hinauszuheben. Das ist nicht der Standpunkt eines objektiv urteilenden Historikers, sondern eines Schriftstellers, der eine bestimmte Tendenz verfolgt. In der Formulierung Herbart oder Pestalozzi war sie ja bereits ausgesprochen.

Aber auch abgesehen von dieser ausgeprägten Bevorzugung Pestalozzis auf Kosten Herbarts mufs die Darstellung der Pestalozzischen Gedanken durch Professor Natorp die gröfsten Bedenken hervorrufen. Er sieht Pestalozzi durch die Brille seiner Erkenntnistheorie an, ähnlich wie Niederer vor ihm die Lehre des grofsen Schweizers durch Hineintragung Fichtescher Philosophie verwirrte. Es ist ein Verdienst Th. Wigets, die Zuthaten Niederers in überzeugender Weise aufgedeckt zu haben. Professor Natorp scheint, wie oben schon bemerkt, diese Arbeit nicht gekannt zu haben. Er würde sonst wohl in der Exegese Pestalozzischer Gedanken vorsichtiger gewesen sein. Aber vielleicht liegt hier überhaupt der Schlüssel dazu, wieso Professor Natorp dazu gekommen ist, Herbart abzulehnen und Pestalozzi auf den Schild zu heben. Herbarts klare, unzweideutige, systematisierte Ausprägung der Gedanken widerstrebt von vornherein der Einführung in die Gebilde einer fertigen Erkenntnistheorie. Dazu erschienen die beweglichen, zuweilen mehrdeutigen, unsystematischen Darlegungen Pestalozzis weit geeigneter.

Es ist nicht schwer, für die Behauptung, dafs Natorps Pestalozzi mit dem wirklichen nicht zusammenstimmt, den Nachweis zu liefern. Ein wichtiger Punkt — oft der einzige, den man bei dem Namen Pestalozzi zu hören bekommt — betrifft die Frage der »Anschauung«. In welchem Lichte erscheint sie bei Professor Natorp? S. 100 heifst es: »In voller sachlicher Übereinstimmung mit der kritischen Philosophie denkt Pestalozzi unter »Anschauung« die gesetzmäfsige Erzeugung der mathematischen Gestalt der anschaubaren Dinge aus ihren reinen Elementen, als den Elementen unseres Anschauens selbst.« Das stimmt mit dem Prospekt 1804 (Morf, Pestal.-Biogr. III, 191), wo es heifst, Form, Zahl, Sprache sind Produkte, die »der Geist ur-

sprünglich und ohne weiteres in sich selbst hervorbringt.« Diese Zuthat aber stammt von Niederer. Pestalozzi versteht unter »Anschauung« immer den Eindruck eines äufseren Objekts auf unsere Sinne. Anschauung ist ihm »das blofse Vor den Sinnen Stehen der äufseren Gegenstände« und die blofse Regemachung ist ihm das Bewufstsein ihres Eindrucks. Wie Pestalozzi selbst die Deduktionsansicht Niederers abgeschüttelt hat, so würde er auch ohne Zweifel den Natorpschen Versuch abgewiesen und den »Weg der Empirik« als den rechten beibehalten haben. (S. Wiget a. a. O. u. Rissmann in Reins Encyklopädie.)

Mit dieser eigenartigen Auslegung Pestalozzis hängt offenbar die Geringschätzung der Psychologie als Grundlage der Pädagogik eng zusammen. In diesem Betracht steht Prof. Natorp gleichweit von Pestalozzi wie von Herbart ab. Erzieherische Mafsnahmen ergeben sich beiden nicht unmittelbar aus der Erfahrung, sondern sie erhalten erst ihre Giltigkeit durch ihre Zurückführung auf allgemeine psychologische Gesetze. Aber doch müssen den Ausgangspunkt nach Pestalozzi die Einzelerfahrungen bilden. Daraus entwickelt sich ein Gefühl von Regeln des Geschehens. Den Abschlufs aber giebt die wissenschaftliche Formulierung dieser Regeln, d. i. die Aufstellung psychologischer Gesetze. Das ist aber nicht der Standpunkt Natorps. Die Psychologie hat nach ihm in der Grundlegung zur Pädagogik überhaupt nur eine sekundäre Bedeutung. Die Erkenntniskritik spielt die Hauptrolle: Ein deduktiver Aufbau mufs gewagt werden! Damit hat der Verfasser aber sich und seine Sache zur Unfruchtbarkeit verurteilt und an der Seite Niederers sich in denkbar schärfsten Gegensatz zu Pestalozzi gestellt. Zwischen Natorps und Pestalozzis Grundlegung der Erziehungslehre besteht ein grofser, innerer Gegensatz. Natorp steht auf dem Boden der reinen Spontaneität der menschlichen Bildung überhaupt. »Ohne Zweifel ist selbst der Säugling schon eine kleine, oft sehr geschlossene Individualität, und das Kind in dem Alter, wo ein eigentlicher geistiger Verkehr erst anhebt, in vieler Beziehung ein schon ganz fertiger, kaum mehr zu wandelnder Charakter.« (Sozialpädagogik S. 243.) Pestalozzi würde von solchem Standpunkt aus niemals daran gedacht haben, die Erziehung des Volkes in Angriff zu nehmen und Herbart ebensowenig.[1])

[1]) Vergl. Uphues, Pestalozzis Psychologie in Reins Encyklopädie, V, S. 323 ff.; Th. Wiget a. a. O.

3. Zur Kritik der Herbartischen Pädagogik

Bei so grundlegender Verschiedenheit der Ansichten dürfte es vielleicht geraten sein, hier abzubrechen, weil auf eine Verständigung nicht zu hoffen ist. Aber im Interesse der Herbartischen Pädagogik drängt es uns doch, das Unzutreffende der Natorpschen Kritik an einigen Beispielen zu zeigen.

1. Die HerbartscheLehre von der »Regierung« sei in keinem einzigen Stück haltbar. (S. 53.) Das ist weit über das Ziel hinausgeschossen. Was in der Herbartschen Auffassung für fehlerhaft angesehen werden mufste, ist bereits verbessert worden. Es betraf die Anordnung der Erziehungsmittel. Die Dreiteilung »Regierung, Unterricht und Zucht« ist als nicht haltbar fallen gelassen und dafür die Einteilung in Unterricht und Führung angenommen worden; man hat sich aber wohl gehütet, die Errungenschaft der feineren Unterscheidung und Gruppierung der Mittel der Führung aufzugeben, wie sie durch Herbarts scharfsinnige Untersuchung gegeben war. Die Trennung von Regierung und Zucht hat nicht nur eine theoretische, sondern auch eine praktische Bedeutung. Es ist auch schlechterdings nicht einzusehen, warum die Mafsnahmen der Regierung der Kinder nicht für sich besprochen werden sollen, da Professor Natorp doch sachlich zugiebt, dafs es positive und negative Mafsnahmen giebt, dauernde und momentane, sittliche und blofs rechtliche, Einwirkungen durch den Willen des Zöglings und durch blofse augenblickliche Erregungen. Die Sonderstellung der Regierung neben der Zucht ist also durchaus haltbar; beide müssen nur unter dem Begriff »Führung« subsumiert werden.

2. Professor Natorp nimmt ferner auch Stellung zu Herbarts entscheidendem Begriff, dem des erziehenden Unterrichts. (S. 54 ff.) »Unterricht und Zucht, darunter wäre man zunächst geneigt zu verstehen: Verstandesbildung und Willensbildung. Allein so kann es bei Herbart nicht gemeint sein, der die Unterscheidung der drei Seelenvermögen, Verstand, Gefühl, Wille, ja nicht zuläfst. Und wir vernahmen schon: es giebt nach ihm keine Erziehung ohne Unterricht, und es sollte keinen Unterricht geben, der nicht erzieht. Die ganze Erziehung vielmehr ist einerseits gerichtet auf den alleinigen letzten Zweck, die Sittlichkeit des Willens. Also hat auch der Unterricht sich ganz diesem Zwecke unterzuordnen, er mufs durchaus, in jeder Hinsicht, auf die sittliche Bildung des Willens eingerichtet sein. Wiederum, da der Wille bei Herbart gar nicht ein eignes Gebiet des Seelenlebens abgrenzt, sondern rein resultiert aus den Bewegungen der Vorstellungsmassen, so ist, was den Weg der Erziehung betrifft, die Vorstellungsbildung, die Bildung des Gedankenkreises, also der

Unterricht, eigentlich[1]) schon das Ganze der Erziehung; er enthält die Willensbildung fast[1]) ganz in sich. Ein recht geleiteter Unterricht ist notwendig zugleich erziehend; ja das Ganze der Willensbildung, oder fast[1]) das Ganze, liegt schon im Unterricht; nur die hinzukommenden sekundären Wirkungen durch Reizung der (Lust- und Unlust-) Empfindungen, deren Wert übrigens Herbart möglichst herabzudrücken bemüht ist, bleiben übrig für den andern Faktor der Erziehung, die Zucht, d. i. die Art der Begegnung, die der Erzieher dem Zögling, in willenbildender Absicht und nicht blofs der »Regierung« halber, angedeihen läfst. Das ist die berühmte Lehre Herbarts vom erziehenden Unterricht.«

Mit Verlaub, das ist sie nicht. Wenn man die Aufgabe stellen würde, eine Darstellung dieser Lehre in 25 Zeilen zu geben, so könnte sie nicht unzutreffender gelöst werden, als es hier geschehen ist. Es ist eine Karikatur, und zwar einfach deshalb, weil der Hauptgedanke Herbarts fehlt: die Ableitung des Unterrichtszieles aus dem Erziehungsziel und die Zusammenfassung dieser Arbeit in dem Begriff Interesse. Auf S. 64 berührt der Verfasser zwar diesen Begriff, er führt ihn aber sonderbarerweise vor als einen Nebenzweck der Erziehung, deren Hauptansicht die Sittlichkeit sei, ohne auf die Aufgabe des Unterrichts und die psychologischen Beziehungen des Begriffs Interesse zum Vorstellen und zum Wollen einzugehen. Das »Interesse« ist der Fundamentalbegriff der Lehre vom erziehenden Unterricht; er besitzt einen bleibenden Wert, selbst angenommen, dafs die übrigen Stücke, namentlich die Folgerungen für Lehrplan und Lehrverfahren, fallen gelassen würden. In ihm steckt auch alles das, was Professor Natorp bei Herbart vermifst: das selbstschöpferische Moment in aller Bildung und die Freudigkeit des Schaffens. Denn Interesse bedeutet innere Regsamkeit, selbständiges Vorwärtswollen aus eigner Kraft. Darin ist Herbart ganz Pestalozzianer. Auf ihn kann daher vieles Anwendung finden, was Professor Natorp von S. 80 ab über Pestalozzi gesagt hat. Und Herbart selbst hat uns ja ein Zeugnis darüber gegeben, dafs er gerade hinsichtlich des Unterrichts die Aufgabe übernommen, die Pestalozzi seinen Nachfolgern hinterlassen hatte. So schreibt Herbart (Über Pestalozzis neueste Schrift etc. Bei Kehrbach I):

»Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regel-

[1]) Die unbestimmte Ausdrucksweise des Verf.: es scheint, ich glaube, eigentlich, fast etc., die sich durch das ganze Buch hindurchzieht, erschwert die Auseinandersetzung mit ihm.

mäfsigkeit der Reihenfolge war mir das grofse Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden mufs, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben.« Dabei hatte Herbart sowohl eine feste Reihenfolge von Lehrstoffen, an denen der Unterricht fortschreitet, im Auge (Die ästhetische Darstellung der Welt etc. Kehrbach I), als auch für die Elemente des Lehrverfahrens (Klarheit, Association, System, Methode.) Er setzt die Arbeit Pestalozzis fort, »dafs jeder Unterrichtsgegenstand psychologisch tief erkannt und bearbeitet werden solle, damit er die Kinder ergreife und fessele.« Ein gesetzmäfsiger Aufbau des Bildungsinhalts gemäfs dem gesetzmäfsigen Aufbau der Geisteskräfte war das Ideal Pestalozzis, Herbarts und seiner Nachfolger, um das Ziel des erziehenden Unterrichts zu erreichen. Dabei unternimmt Pestalozzi, den Normalgang der sittlichen Entwicklung des Menschen, des Individuums und der Gattung, in den einfachsten Zügen, in der reinen Grundgestalt ihrer Gesetzlichkeit zu erkennen (Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts) und in Parallele zu stellen, ein Gedanke, der bei den Nachfolgern Pestalozzis nur bei Herbart und seinen Schülern Verwertung findet, und zwar in der vielumstrittenen Kulturstufentheorie.[1]) Diese besagt ja nichts anderes, als den Versuch zu

[1]) Auch in der »Sozialpädagogik« erwähnt Prof. Natorp die Kulturstufen-Idee. (S. 240, 256. 298). Er erkennt dort die Berechtigung eines Lehrplans an, der eine Reihenfolge von typischen Darstellungen aufstellt, nicht im Anschlufs an Herbart, sondern an Felix Adler. (!) Er giebt zu, dafs zwischen dem Bildungsgang des Individuums und der Entwicklung der Gesamtkultur eine gewisse Übereinstimmung in grofsen und allgemeinen Zügen stattfinden mufs. Die Einwände aber, die Prof. Natorp macht, sind längst von den Herbartianern selbst aufgeworfen und besprochen worden. (S. z. B. Rein, Pickel, Scheller, Das erste Schuljahr, 6. Aufl.) Auch die Arbeit von Sallwürks, auf die Prof. Natorp Bezug nimmt, hat eine Besprechung gefunden. (Päd. Studien, 1888, 2. Heft.) Bei dieser Gelegenheit sei auch darauf hingewiesen, dafs Prof. Natorp in seiner »Sozialpädagogik« S. 285 ff. gegen den Gesinnungsunterricht polemisiert; aber er kämpft hier, wie anderwärts, gegen Windmühlen, da er selbst ja auf dem Boden des Gesinnungsunterrichts steht, wenn er schreibt: »Geschichte steht unter dem Zeichen der Idee, und zwar zuletzt der sittlichen Idee.« (S. 290. Vergl. dazu S. 292: »Der Zusammenhang des Geschichtlichen mit dem Sittlichen ist nach dieser Auffassung wahrlich eng und zwingend genug etc.«) Und auch darin ist Prof. Natorp ganz und gar herbartisch, dafs er die rechte Wirkung des Geschichtsunterrichts nur auf dem Grunde eines wahren Gemeinschaftslebens erwartet, nicht etwa von den kleinen Mitteln der Gefühlserregung — wovor Herbart ja schon ausdrücklich gewarnt hat. Keine andere Päda-

wagen, in einer praktischen Ausführung des Lehrplans eine chronologische Reihenfolge von klassischen Bildungselementen zusammenzustellen, an denen die Entwicklungsphasen der jugendlichen Entwicklung unter Vermeidung der Irrwege und Umwege in solcher Weise genährt werden können, dafs einmal die innere geistige Regsamkeit des Individuums zur höchstmöglichen Entfaltung gebracht und zugleich mit der Überlieferung der wertvollsten Kulturgüter die Kontinuität in der Entwicklung der Gesamtheit gewahrt werde.

In dem letzteren liegt ohne Zweifel eine wertvolle Ergänzung zu der Pestalozzischen Forderung der innern Kraftentwicklung, worauf Professor Natorp allein seinen Blick festgebannt richtet. Wenn es sich schliefslich nur um Entfaltung der individuell bestimmten Keimkräfte handelt, ist es schliefslich ganz gleichgiltig, an welchem Inhalt die geistige Gymnastik geübt wird. Vor allem wird die Mathematik in die erste Stelle rücken, eine Konsequenz, die ja Professor Natorp in der That gezogen hat. Eine weit umfassendere Ansicht sowohl des Kultur- wie des Einzellebens tritt uns bei Herbart entgegen. Vom Boden seiner Pädagogik aus werden Lehrpläne entworfen, die den Reichtum der Bildungselemente gruppenweise gegliedert konzentriert darbieten, der Entwicklung des Einzelnen zu einer charaktervollen Persönlichkeit den nötigen Bildungsgehalt zuführen und der Arbeit der Generationen die nötige Sicherheit im Fortschreiten gewährleisten. Hierin liegt zugleich die Anerkennung einer relativen Selbständigkeit der wissenschaftlichen, ästhetischen und technischen Bildung. Allerdings nur einer relativen, insofern alles, was der Mensch thut und treibt, irgend eine letzte Beziehung zum Zentrum der Persönlichkeit, den sittlichen Ideen, hat. Dies zum Bewufstsein zu bringen, fällt in die Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichts.[1])

Und wie der Lehrplan, ebenso steht auch das Lehrverfahren hinsichtlich der psychologischen Aneignung der Bildungstypen auf dem

---

gogik hat den Zusammenhang zwischen Unterricht und Zucht klarer und tiefer ergriffen, als die Herbartische. Keine andere Richtung hat so sehr auf den Ausbau des Schullebens gedrungen — gegenüber der Staatspädagogik, die so oft nur den Unterricht und das Äufsere des Schullebens im Auge hat. Ich erinnere auch an die praktischen Ausführungen, z. B. an die K. V. Stoysche Erziehungsanstalt in Jena, an das Landerziehungsheim von Dr. Lietz in Ilsenburg, wo zugleich der Versuch gemacht wird, das Vorbildliche der englischen Erziehungsanstalten mit ihrem durchgebildeten, frischen und freien Schulleben auf deutschem Boden heimisch zu machen.

[1]) Wenn rückläufige Strömungen (S. 56) das Wort vom erziehenden Unterricht mifsbrauchen, so können sie sich nicht auf Herbart berufen, dessen bekanntes Wort »Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein« auf das Unterrichtsziel »Vielseitiges Interesse« hinweist. Ebensowenig aber auf seine Anhänger, die allerdings blofs auf-

Grund der gleichen Parallele: von dunkeln Anschauungen zu klaren Begriffen im Leben der Gesamtheit und im Leben des Einzelnen! Wie viel an diesen Arbeiten, die sich auf Lehrplan und Lehrverfahren in diesem Geiste erstrecken, verfehlt ist, wird die Zeit lehren. Auch sind sie ja keineswegs abgeschlossen. Wer aber Pestalozzis Ideen für fruchtbar und tragkräftig erachtet, darf Herbarts und seiner Nachfolger Arbeit nicht abweisen. Denn sie sind aus der gleichen Quelle geschöpft, wenn auch in verschiedenen Gefäfsen.

3. Und auch hinsichtlich der äufseren Organisation des Schul- und Bildungswesens, die dem inneren Betrieb die notwendigen Grundlagen sichern mufs, steht Herbart auf den Schultern Pestalozzis. Um nur eines herauszugreifen: Wer von den Nachfolgern Pestalozzis hat energischer und folgerichtiger das Familienprinzip aufgegriffen und durchgebildet? Ist es nicht wieder Herbart gewesen und seine Nachfolger: Mager, Stoy, Dörpfeld?[1]) Will auch hier Herr Professor Natorp mit einigen Federstrichen diese ganze Gedankenarbeit wegstreichen, nur weil sie durch Herbart hindurch gegangen ist?

Wohin wir schauen, der Ruf: Zurück zu Pestalozzi, weg mit Herbart, erscheint uns als ein Anachronismus, wie er stärker nicht gedacht werden kann. Die Entwicklung, die von Comenius aus durch Pestalozzi hindurch zu Herbart weiter gegangen ist, kann nicht rückgängig gemacht werden. Wie jeder heutige Philosoph durch Kant hindurch mufs, so mufs jeder Pädagog durch Pestalozzi und Herbart. Daran wird die Kritik des Herrn Professors Natorp nichts ändern, wenn auch einige leichtgläubige Gemüter nun frohlocken mögen, des Studiums der Herbartischen Schriften überhoben zu sein. Wir sind darauf gefafst, in der pädagogischen Litteratur in Zukunft hie und da einzelnen Stücken aus der Natorpschen Rüstkammer zu begegnen.

Im Interesse gesunder, rationeller Erziehungsprinzipien weisen wir sie ab, nicht, wie wir schon in dieser Zeitschrift II, (S. 108) hervorgehoben haben, um Herbarts, sondern um unseres Volkes willen. Herbart braucht keine Verteidigung. Seine Stellung in der Geschichte der Pädagogik ist sicher genug; sie hat nicht zu fürchten, von irgend einer Kritik ohne weiteres umgestofsen zu werden. Aber wenn sich Prof. Natorp mitverantwortlich dafür fühlt, was als wissenschaftliche

klärerischen und verflachenden Tendenzen gegenüber und im Kampfe mit der Überschätzung des materiellen Aufschwungs den Wert der sittlichen Charakterbildung in aller Schärfe betonen unter Erinnerung an das Bibelwort: Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewänne und litte doch Schaden an seiner Seele.

[1]) S. d. betr. Art. in der Päd. Encyklop. von Rein. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.)

Begründung der Pädagogik von der Philosophie geboten wird, so fühlen wir uns verpflichtet, die Errungenschaften der bisherigen pädagogischen Entwicklung nicht leichthin preiszugeben an die Mysterien irgend einer Erkenntniskritik, wenn sie auch mit der Prätension auftreten, dafs in ihnen die Wahrheit enthalten sei.[1] Nicht von den problematischen Deduktionen einer Erkenntniskritik hängt es ab, in welchem Geiste unser Volk erzogen werden soll, sondern von Grundlagen, die den Spekulationen eines einzelnen entzogen, aus der sittlichen Entwicklung der Völker sich ergeben haben und nun ehernen Gesetzestafeln gleich die Geschicke der Menschen bestimmen.

Auch hierin berühren sich Pestalozzi und Herbart. Der Schwerpunkt liegt bei beiden in der Ethik. Ihr Leben und ihre Schriften legen beredtes Zeugnis davon ab.

Seite 131 schreibt Prof. Natorp: »Wären Pestalozzis Schriften nichts weiter als der reine Ausdruck seiner sittlichen Persönlichkeit (was sie wahrlich in hohem Mafse sind), sie wären schon deshalb ein seltener Fund für den, der den Gründen des Sittlichen nachforscht.« Dies erinnert uns an ein Wort Jean Pauls über Herbart in der Vorrede zur Levana: »Wo Herbart die Muskel- und Bogen-Senne des Charakters stärken und spannen will: da tritt er kräftig in das Besondere und Bestimmte hinein und mit schönem Rechte, da sein Wort und sein Gedankengang ihm selber einen zusprechen. Gewifs bleibt für die Erziehung der Charakter das wahre Elementarfeuer.«

Auch Prof. Natorp steht auf diesem Standpunkt. In seiner Sozialpädagogik (S. 253) schreibt er durchaus im Sinne Herbarts: »Schliefslich hängt doch alles an der rechten Grundlage in der Gesinnung.« Während aber Herbart und die ihm folgen, die Gesinnung-bildenden Elemente aus Geschichte und Poesie in Bewegung setzen wollen, um die Jugend zu veranlassen, dafs sie solche Grundlage in sich schaffen, pflegen, ausbauen — kommt Prof. Natorp zu dem Vorschlag, die Mathematik in die erste Stelle zu rücken. (A. a. O. S. 282.) Trotzdem sagt er S. 9: »Der Glaube, dafs man Herbart eine theoretische Grundlegung der Pädagogik verdanke, die des Namens wert ist, mufs

[1] »Wird denn nie dem Richtigdenken es beschieden sein, bestimmenden Einflufs wenigstens auf die zu gewinnen, denen die geistige Führung des jungen Geschlechts an erster Stelle anvertraut ist?« (S. 8.) So fragt der Verfasser, nachdem er seiner Bestürzung über die Erfolge Herbarts Ausdruck gegeben. Sollte er sich nicht vielmehr über sie freuen im Interesse unseres Volkes? Denn darauf kommt es doch schliefslich an. Hat Herbart die Volksseele vergiftet? Hat er ihr Fesseln angelegt? Hat er die Geister verwirrt und die Verwilderung der Sitten vorbereitet? Oder hat nicht da, wo seine Herrschaft sich ausbreitete, der Geist religiöser Duldsamkeit, sittlicher Strenge, praktischer erzieherischer Thatkraft an Platz gewonnen?

aufgegeben werden.« Wie steht es aber mit der Grundlegung, die er giebt, wenn sie zu solchen Folgerungen führt? Diese Frage ist durchaus berechtigt bei Wissenschaften, die eine so eminent praktische Spitze haben, wie z. B. die Pädagogik. Auf sie ist auch der Satz anzuwenden: An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen. Es geht hier nicht an, Theorie und Praxis so getrennt zu halten, wie es Prof. Natorp wünscht. Unsere »Schulkunden« etc. stehen ja vielfach auf diesem Standpunkt. Der Zusammenhang zwischen dem theoretischen und praktischen Teil ist nur durch den Buchbinder hergestellt. Aber auf solchen Standpunkt einer Vulgärpädagogik will sich Prof. Natorp doch nicht herabbegeben.

Der Schwerpunkt der pädagogischen Theorie liegt nicht im Studierzimmer, sondern in der Schulstube. Hier suche man das Geheimnis für den Erfolg, den Herbart gehabt hat. Ohne Prophet sein zu wollen, kann ich doch wohl das Schicksal der Natorpschen Theorie voraussagen: Sie wird in kurzer Zeit der Vergessenheit anheimfallen, wenn ihr nicht ein praktischer Teil folgt, der bis ins Einzelne des Schulbetriebes hineingeht und in jedem Satz die Vertrautheit mit den Schulwissenschaften, wie mit der psychologischen Kenntnis der Kindesnatur aufweist. Ob dann die Tragkraft der Natorpschen Erkenntnistheorie für schwer genug befunden wird, um die Wagschale der idealistischen Ethik und der empirischen Psychologie Herbarts wie eine Feder in die Höhe schnellen zu lassen?

4. Zur Sozialpädagogik

Da die »positiven Grundlagen einer neuen Erziehungslehre« in Prof. Natorps »Sozialpädagogik« (Stuttgart, Frommann) vorliegen, so könnte ja darauf eine Antwort erfolgen. Professor Willmann hat eine Besprechung im XXXI. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. (Dresden, Kämmerer, 1899) gegeben. Uns würde es jetzt hier zu weit führen. Nur wenige Sätze über das Stichwort, das den Titel bildet: Sozialpädagogik, seien hier angefügt, um unsere Stellung zu dem Schlagwort kurz zu kennzeichnen, das an der Wende des Jahrhunderts wohl den Gegensatz zur pädagogischen Auffassung der Aufklärungszeit, die in den Anfang des Jahrhunderts hineinragt, ausdrücken will.

Sozialpädagogik! — Wir lehnen Namen und Sache ab, wenn das Ganze der Erziehungswissenschaft damit bezeichnet werden soll. Wir kennen nur eine Pädagogik, die, wie die moralische und die psychologische Welt, auf zwei Füfsen steht und in zwei Spitzen ausläuft: in eine individuale und in eine soziale, beide in innigster Wechselwirkung mit einander stehend. Diese Wahrheit hat uns niemand

ergreifender und plastischer vor Augen gestellt, als Pestalozzi. »Lienhard und Gertrud« ist ein Gemälde menschlichen Lebens, das die inneren Beziehungen uns zu zeigen versucht, die zwischen der Hebung eines Gemeinwesens und der inneren Hebung der dazu gehörigen Einzelnen bestehen. »Der Mensch als Masse, schreibt Pestalozzi 1809 an Nicolovius, hat keine Tugend, nur das Individuum hat sie. Der Staat als solcher hat keine; er hat nur die Kraft, die Tugend der Individuen zu benutzen. Diese mufs aber vorerst da sein. Menschen, die die Masse der Menschen tugendhaft und kraftvoll handeln machen wollen, ehe Tugend und Kraft in den Individuen da ist, führen den Staat leicht irre, indem sie das Äufserliche der Tugend und Kraft den Menschen einüben, ohne das Wesentliche der Sache in ihrem Innern vollendet sicher zu stellen.« (S. Rifsmann in Reins Encykl. V, 601.) Wie treffend dies ist, dafür liefert unsere Zeit in der sozialdemokratischen Massenbeeinflussung den deutlichsten Beweis.

Wird der Schwerpunkt einseitig in das Soziale gelegt, saugt die Sozialpädagogik, als die eine, alles der Erziehung Zugehörige in sich auf, so liegt die Gefahr nahe, dafs das Recht des einzelnen auf eine in seiner Individualität ruhende und durch seine Eigenart bestimmte Ausbildung verkürzt werde. Der einzelne ist nicht blofs Mittel für einen aufser ihm liegenden Zweck, sondern er ist auch Zweck für sich. Um die Wende des vorigen Jahrhunderts verdunkelte die individuale Auffassung des Menschenlebens, eine notwendige Folge der Aufklärungszeit, die sozialen Bedingtheiten; heute ist das Umgekehrte der Fall: in die soziale Massenmühle stampft man die individualen Rechte ein und giebt leichthin die Errungenschaften der individualen Arbeit in der Erziehung preis.

Vor beiden Einseitigkeiten kann der Gedanke an Pestalozzi und Herbart bewahren. Nehmen wir beide in das kommende Jahrhundert hinüber, so sind wir sicher, einmal die umfassende Aufgabe der Erziehung und ihrer Theorie innerhalb des Ganzen der Volksarbeit und in steter Verbindung mit ihr zu fassen, das andere Mal aber über den Ausblick in das Grofse und Ganze die Kleinarbeit an den Einzelseelen nicht zu vernachlässigen. Dazu gehört gleichmäfsig die begeisterte Hingabe, wie sie Pestalozzi uns vorgelebt hat, ferner der Blick auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge und der wissenschaftliche Ernst in der Einzelbehandlung, den wir von Herbart lernen können. Beide, Pestalozzi und Herbart, ergänzen einander. Es ist gut, wenn die deutsche Erziehungswelt von dieser Auffassung tief durchdrungen wird. Unser Volk kann dadurch nur gewinnen. Herbart aus der Reihe der mafsgebenden Pädagogen ausscheiden wollen, bedeutet eine Verarmung;

seine Herabsetzung zu gunsten Pestalozzis eine geschichtliche Verschiebung. Es handelt sich nur darum, die Ansätze nach der sozialen Betrachtung, die in seinen gesellschaftlichen Ideen, wie in seinen Lehrplan-Vorschlägen eingeschlossen sind, weiter zu verfolgen und fortzubilden.

Übrigens könnte man Professor Natorp trotz seiner »Sozialpädagogik« sehr leicht auf den Boden der Individual-Pädagogik verpflanzen, wenn er es ernst meint mit dem Satz seiner Sozialpädagogik S. 215: »Nun handelt es sich hier um nichts anderes als die Vollendung menschlicher Bildung. Es handelt sich darum, dafs als Zweck des Menschendaseins, und zwar jedes, auch des geringsten, nicht Wirtschaft und Recht, nicht das Leben der Arbeit allein und das öffentliche Leben, sondern die Höhe des Menschentums selbst thatsächlich und nicht blofs theoretisch zur Anerkennung gebracht werden mufs.«

So lange dieser Satz wahr ist, so lange wird innerhalb der Pädagogik die Individual-Betrachtung ihren Standort behaupten. Es ist gewifs richtig, was Professor Natorp im selben Buch S. 111 schreibt: Die blofs individuale Betrachtung der Erziehung ist eine Abstraktion, die ihren begrenzten Wert hat, aber schliefslich überwunden werden mufs.« Sollte es sich aber mit der blofs sozialen Betrachtung der Erziehung nicht in ganz gleicher Weise verhalten?

Professor Natorp will in seiner Sozialpädagogik den positiven Teil seiner Untersuchungen geben. Sie sind gerichtet auf die sittliche Erneuerung menschlicher Gemeinschaft. In diesem Ziel sind wir einig. Wir würden nur für Erneuerung Ertüchtigung sagen, weil — soviel Schattenseiten wir auch im Leben der Gesellschaft heutzutage bemerken mögen — doch der sittliche Fortschritt des scheidenden Jahrhunderts in grofsen und guten Unternehmungen sowohl wie in sittlich hochstehenden Personen zu uns spricht.

Professor Natorp trifft mit Kant, Pestalozzi und Herbart in der Anerkennung des unbedingten Primates des sittlichen Gesetzes zusammen. In welcher Form dieses letztere auftritt, ob als Tugend-, Pflichten- oder Ideenlehre, ist schliefslich gleichgiltig. Die genannten sind einig in der Strenge der Auffassung der sittlichen Forderungen, die an den Menschen ergehen. Hätte Professor Natorp den Gedanken der Einheitlichkeit in der sittlichen Grundstimmung scharf vor Augen gehabt, so hätte seine Frontstellung wohl kaum gegen Herbart, sondern gegen die sich richten müssen, die an der Volksseele sich vergehen, weil sie die Strenge der sittlichen Auffassung zu untergraben suchen, nachgebend materialistisch-egoistischen Strömungen, die sich nament-

lich im heranwachsenden Geschlecht nicht selten mit ziemlicher Schamlosigkeit breit machen.[1])

Und auch auf dem Wege zu dem gemeinsamen Ziel hin hätte Professor Natorp grofse Strecken mit Herbart gemeinsam wandern können. Er erkennt dies ja auch hier und da an, aber doch immer mit solchen Einschränkungen und Einwendungen, dafs man es durchfühlt, wie hart es ihm ankommt, auf gemeinsamer Strafse zusammen zu wandern. Er ergreift jede Gelegenheit sich von ihm zu trennen. Und warum? Weil die Erkenntniskritik eine Struktur seiner Gedanken in ihm vollzogen hat, die ihm verbietet, die Grundlagen der Herbartischen Spekulationen vorurteilsfrei zu würdigen. In dieser Struktur bildet die »Autonomie des Willens« den Eckstein.

Dies giebt mir Veranlassung, zum Schlufs noch das Problem zu berühren, das zu den vorhandenen Gegensätzen geführt hat.

5. Zur Autonomie des Willens

Was versteht man unter Autonomie des Willens? Soll sie die Selbstherrschaft des Willens und damit das Recht jeder einzelnen Persönlichkeit bedeuten, sich selbst Gesetze des Wollens und Handelns zu geben? Dann hat Willmann recht, wenn er bei Nietzsche die Konsequenzen dieser Auffassung gezogen sieht: Selbstauslebung ist das Ziel des Menschenlebens. Nicht alle sind dazu berufen, nur wenige sind auserwählt. In der Selbstauslebung ohne Rest zeigt sich der Übermensch, diese Ausgeburt menschlichen Gröfsenwahns.

Versteht man aber unter Autonomie des Willens die Sehnsucht des Menschen nach Selbstbestimmung und Selbständigkeit, die darin zum Ausdruck kommt, dafs jeder selbstthätig seine Sittlichkeit schafft, aber in Verbindung mit der Gemeinschaft, so kommen wir der Wahrheit näher. Persönlichkeit ist die Bedingung aller Sittlichkeit. Denn die Person allein kann Zwecke mit Bewufstsein erkennen, auch übersinnliche, sie festhalten, darüber reflektieren und die notwendigen

[1]) In unserer Zeit kommt es viel weniger darauf an, neue Theorieen zu erfinden, als an den alten, erprobten festzuhalten und sie ins Leben hineinzubilden. Das Plus auf der Seite der Theorie ist erschreckend grofs; das Minus auf der Seite der Praxis betrübend. Und dieses Mifsverhältnis wird um so auffälliger werden, je mehr Theorieen entstehen, die, ohne Fühlung mit der Praxis zu haben, auf rein spekulativem Weg entstanden sind. Wenn aber auf der einen Seite unsere Zeit das Suchen nach Unerwartetem, die Sucht nach Neuem begünstigt, so ist gewifs auch eine Gegenströmung berechtigt, die festhaltend an den Errungenschaften immer und immer wieder betont: Arbeitet erst das Errungene und als richtig und wahr Erkannte in den Lebensinhalt unserer Jugenderziehung hinein und seht zu auf diesem Wege, was etwa noch zu leisten ist.

Mittel zu ihrer Verwirklichung unterscheiden und wählen. Den unterpersönlichen Stufen, Pflanzen und Tieren fehlen die Zwecke; den überpersönlichen, Staat, Kirche, Menschheit fehlt das einheitliche Bewufstsein, Gedächtnis und Reflexion. Nur Personen vermögen also die sittlichen Zwecke festzuhalten und zu verwirklichen.

Im persönlichen Bewufstsein wird der objektive Zweck zum normativen Gesetz geprägt, das nun als verbindliches Sittengebot uns erscheint. So ist die Persönlichkeit Urheberin der Form der Sittlichkeit — aber nur dieser. Der Inhalt wächst ihr zu aus dem Gemeinschaftsleben; ihn vermag die Persönlichkeit nicht schöpferisch hervorzurufen. Oder wenn sie es vermöchte, für wen sollte das selbstgeschaffene Gesetz Geltung besitzen?

Wer die Autonomie auch auf den Inhalt des Sittengesetzes ausdehnt, treibt den Personalismus zum Anarchismus. Denn er kann nur eine Forderung gelten lassen: Lafs deine Freiheit durch nichts beschränken, dulde kein andres Prinzip neben der Selbstherrlichkeit deiner formellen Willkür. Gegenüber der Verbindlichkeit praktischer Grundsätze predigt er Freiheit von allen bindenden Gesetzen und Normen sowohl praktischer, wie theoretischer Art. Der Personalismus verliert sich hier in ein völlig inhaltleeres Formalprinzip, das — wenn es allgemein anerkannt würde — die Gesellschaft auflösen und verderben müfste.

Ohne inhaltlich sittliches Prinzip ist eine Beurteilung meiner Gesinnungen und Handlungen gar nicht möglich. Die sittliche Selbstbeurteilung ist ein rein formales Prinzip, das einer inhaltlichen Erfüllung bedarf. Diese inhaltliche Erfüllung kann nirgends anderswoher, als aus dem sittlichen Bewufstsein der Gemeinschaft geschöpft werden, aus der Gesamtheit der sittlichen Prinzipien, die die Gemeinschaft erzeugt hat. Nur in einer Gemeinschaft von Menschen kann sich Denken und Urteilen, also auch das sittliche Urteil entwickeln. Erst an wirklich gegebenen Willensverhältnissen der Gemeinschaft entsteht das Urteil und die aus dem Urteil entspringende Maxime. Der einzelne Mensch würde es niemals von sich aus zu sittlichen Normen gebracht haben. Er würde aus sich niemals etwas anderes haben entwickeln können, als den Grundsatz, alle anderen Geschöpfe nur als Mittel für seine Zwecke gelten zu lassen und sich selbst niemals als Mittel für den Zweck anderer herzugeben, es sei denn, dafs dadurch seine Selbstherrlichkeit erhöht würde.

Die sittlichen Maximen, im Gewissen zusammengefafst, sind supraindividuell. Nur ihre Form verdanken sie der Autonomie. Insofern dringt die Sittlichkeit von innen heraus; aber der Inhalt fliefst

der gestaltenden Arbeit von aufsen zu: aus der sittlichen Gemeinschaft, die uns in verschiedenen Formen entgegen treten kann: in der kirchlichen, in der staatlichen, in der Familie.

Nur darf diese Gemeinschaft nicht autoritativ das geistige Leben des einzelnen zwingen wollen, allenfalls nur in der Zeit der Entwicklung, in welcher von der inneren sittlichen Selbsterziehung noch keine Rede sein kann. Denn wo Zwang herrscht, ist die Sittlichkeit verloren. Sie gedeiht nur auf freiem Boden. Hier liegt das Problem: Wie vereinigt sich innere Schöpferkraft mit objektiv gegebenen sittlichen Ideen?

Lafs letztere autoritativ von aufsen her gebieten und der persönliche Wert schwindet dahin. Auf diesem Wege wird Legalität erzeugt, aber keine Moralität. Lafs erstere allein walten, und du weifst nicht, was die Autonomie aus dem Innern schöpferisch heraustreibt, in welche Irrgänge sie den Menschen führt, wenn er die sittlichen Schätze der Jahrtausende umfassenden Entwicklung als etwas Heteronomes abweist.

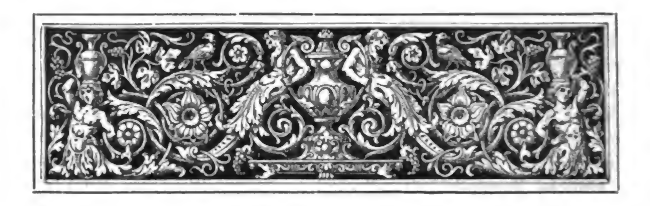
Und woher will der Einzelne das Recht nehmen, dafs er nicht blofs formell, sondern auch inhaltlich die Mafsstäbe für Gesinnung und Handlung festlege? Blofs weil er es ist? Sind aber die anderen nicht in gleicher Lage mit ihm? Was soll dann aus der Gemeinschaft werden?

Mit Willmann erkennen wir also ein objektiv Gegebenes in den sittlichen Ideen an, die der Willkür des einzelnen entrückt sind. Als Protestanten aber können wir ihm nicht folgen, wenn er für sie noch eine besondere Sanktion durch die Autorität der Kirche verlangt, wodurch diese an die oberste Stelle rückt für die Entscheidung dessen, was gelten soll. Die Kirche ist nach meiner Auffassung von Menschen verwaltet, von einer verhältnismäfsig kleinen Gruppe, denen wir so lange nicht die Bestimmung über die höchsten Güter zusprechen können, so lange der Satz richtig ist, dafs Menschen irren können. Uns Evangelischen steht die Würde und Tragkraft der sittlichen Ideen an sich fest. Wir finden sie in den Evangelien wieder als Niederschlag einer Entwicklung unter göttlicher Führung. Dieser Niederschlag ist mafsgebend geworden für die kommenden Zeiten. So verstehe ich das Wort Goethes: »Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, der menschliche Geist sich erweitern, wie er will; über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums wird er nicht hinauskommen.«

Aber, so könnte gesagt werden, die Kirche hat gerade diese Aufgabe übernommen, an dieser Hoheit festzuhalten und die sittliche Kultur zu verbreiten. Hier nun scheiden sich die Wege der Katholiken

und der Evangelischen. Letztere können der Kirche kein Vorrecht hierin einräumen, denn sie stehen auf dem Boden des evangelischen Gedankens vom allgemeinen Priestertum. Sie brauchen keinen besonderen Priesterstand, sondern verlangen, dafs der Christenglauben, der den sittlichen Bedürfnissen der Menschennatur den höchsten Ausdruck verleiht, jeden einzelnen so erfülle, dafs er seinen Lebenszweck als sittliche Persönlichkeit selbständig erfülle. Die Hilfe der Kirche wird ihm dabei willkommen sein, aber ihre autoritative Stellung mufs er abweisen, weil er weifs und tagtäglich sieht, dafs es eine menschliche Einrichtung ist, mit menschlichen Schwächen behaftet. Oder wäre die katholische Kirche mit ihren Priestern Verwirklichung der höchsten Sittlichkeit, so dafs sie als eine Zusammenfassung der auserwählten Schar Gottes Anspruch auf die höchste Autorität in sittlichen Dingen erheben könnte? — —

Herr Professor Natorp hat sehr Recht, wenn er am Schlufs seines offenen Briefes an mich (Deutsche Schule, IV, 1899) schreibt: »Es steht noch ganz anderes auf dem Spiel als das Ansehen der oder des Philosophen der Vorzeit; es handelt sich um Sachen von sehr ernster heutiger Bedeutung.« Aber um so weniger verstehe ich, wie er gegen Herbart sich wenden kann, der zweifellos eine neue Epoche der Psychologie eingeleitet, in der Ethik aber auf den unerschütterlichen Grundlagen Kants weitergebaut hat, nur das zurückdrängend, was aus dem metaphysischen Gebiet stammend zu falschen Auffassungen des Willens und zur Verneinung aller Erziehungsthätigkeit führte; der in der Pädagogik aber eine Zeit fruchtbarer Arbeit für Theorie und Praxis der Erziehung, und zwar nicht blofs in unserem Volke, heraufgeführt hat.



B Mitteilungen

1. Juristen- und Lehrergehälter, sowie eine Baumeister-Remuneration

Einem ist sie, die hohe, die himmlische Göttin, dem Andern
Eine tüchtige Kuh, die ihn mit Butter versorgt.

In unserer Zeit hochgeschraubter geistiger Arbeit erfordert jede Prüfung, die mit Hoffnung auf guten Erfolg abgeschlossen werden soll, tüchtige Kenntnisse in dem betreffenden Wissensgebiete. Ob Jurist, Philologe, Theologe, Mediziner oder Techniker, jeder Prüfling mufs fleifsig gearbeitet und gestrebt haben, will er den Kranz am Ende der Studienzeit erringen. Die geistige Anstrengung ist für die Kämpfer in den verschiedenen Zweigen dieselbe, wenn das höchste Ziel für jedes Fach im Auge behalten wird. Wenn nun aber das geistige Ringen für alle etwa denselben Kraftaufwand erfordert, so sollte man meinen, dafs auch die Preise gleichmäfsig verteilt würden, dafs in den Beamtenstellungen, die gleiche Vorbildung zur Bedingung haben, derselbe Gehalt eintreten müsse. Dafs dem nicht so ist, sollen die nachstehenden Ausführungen kurz skizzieren und veranschaulichen.

Im deutschen Reiche giebt es gegenwärtig 30 Städte mit mehr als 100000 Einwohnern. Mannheim und Essen, die am 2. Dezember 1895 diese Zahl noch nicht erreicht hatten, haben dieselbe in der Zwischenzeit bereits überschritten. An der Spitze der Verwaltungen dieser Städte stehen die Oberbürgermeister oder ersten Bürgermeister, denen in fast allen Fällen zweite, in zweien auch dritte Bürgermeister beigesellt sind. Die folgende Tabelle führt die Gehaltsverhältnisse vom 1. Januar 1899 für 92 Juristen, bezw. Kameralisten vor, die als Gemeindebeamte wirken. In der Regel fehlt für die Herren die Dienstwohnung, nur sechs Städte haben Oberbürgermeisterwohnungen, in der Tabelle wird der vermutliche Mietpreis, den der Inhaber in der Stadt ausgeben müfste, zum Gehalt geschlagen und zwar mit folgenden Sätzen: Magdeburg, Hannover und Altona mit je 4500, Charlottenburg mit 5000 und Krefeld und Essen mit je 4000 M.

Nr.	Stadt	Einwohnerzahl am 2./12. 1895 auf Tausend abgerundet	Gehälter der ersten Bürgermeister	Gehälter der zweiten Bürgermeister	Gehälter der dritten Bürgermeister
1	Berlin	1 677 000	30 000	18 000	—
2	Hamburg	626 000	30 000	15 000	—
3	Frankfurt a./M.	229 000	26 000	13 500	—
4	Breslau	373 000	25 000	12 000	—
5	Köln	322 000	25 000	10 000	—
6	Magdeburg	214 000	22 500	8 000	—
7	Altona	149 000	21 500	9 200	—
8	Elberfeld	139 000	20 000	6 000	—
9	Strafsburg	136 000	20 000	—	—
10	Charlottenburg	132 000	20 000	9 000	—
11	Mannheim	98 000	20 000	10 000	8500
12	Krefeld	107 000	18 500	7 500	—
13	Hannover	210 000	18 000	8 000	—
14	Düsseldorf	176 000	18 000	10 000	—
15	Stuttgart	158 000	18 000	9 200	—
16	Stettin	141 000	18 000	10 000	—
17	Dortmund	111 000	18 000	10 000	—
18	Nürnberg	162 000	16 000	10 000	—
19	Essen	96 000	16 000	8 500	—
20	München	407 000	15 000	12 000	—
21	Leipzig	400 000	15 000	12 000	—
22	Dresden	336 000	15 000	11 000	10 000
23	Königsberg	173 000	15 000	8 500	—
24	Barmen	127 000	15 000	9 000	—
25	Danzig	126 000	15 000	7 500	—
26	Aachen	111 000	15 000	7 500	—
27	Bremen	142 000	14 500	14 500	—
28	Halle	116 000	13 000	8 000	—
29	Chemnitz	161 000	12 000	9 000	—
30	Braunschweig	115 000	12 000	7 500	—

Im Königreich Sachsen hat kürzlich bei der Neuregulierung der Beamtengehälter auch eine Erhöhung der Einkünfte der Oberbürgermeister und Bürgermeister stattgefunden, wobei in Leipzig dem Oberbürgermeister 10000, dem Bürgermeister 3000 M zugelegt wurde.

Die Herren mit den tüchtigen Kühen befinden sich wohl meist schon von Anfang an auf guter Weide. Sie beginnen gewöhnlich etwa 30 Jahre alt als gut besoldete Stadträte und erhalten meist alle 3 Jahre oder auch früher gute Zulagen. In einer Stadt mit noch nicht 50000 Einwohnern wurde ein Stadtrat von aufsen geholt und mit 4000 M angestellt, innerholb von 3 Jahren wurden ihm 3000 M zugelegt, dann kam er bald als Bürgermeister mit 7500 M nach einer andern Stadt; dort wird er wohl nicht sitzen bleiben, sondern weiter nach einer noch fetteren Kuh suchen. Er ist unseres Wissens kaum vierzig Jahre alt.

Vergleichen wir nun mit den Gehältern der Herren Bürgermeister die dienstlichen Einkünfte der Schulräte und Direktoren.

In Preufsen erhalten die Provinzialschulräte zunächst 6000 M, dann innerhalb 9 Jahren 6400—6800—7200 M. Für die übrigen Staaten waren uns die Angaben für die Schulräte nicht zugänglich, jedenfalls waren sie nicht höher als in Preufsen. In den kleineren Staaten z. B. in Braunschweig, ist der Schulrat auch Direktor und erhält vermutlich keinen besonderen Gehalt, sondern nur Reisespesen.

Für die königlichen Schulen in Preufsen, deren Grundsätzen sich die grofsen Städte anbequemt haben, gelten für die Direktoren folgende Bestimmungen, es handelt sich dabei nur um die 1. Tarifklasse, der alle bezw. Städte angehören.

Anfangsgehalt 5100 M, während 15 Jahren Aufrücken auf 5600—6800 bis 7200 M; bei Dienstwohnung kommt die Mietsentschädigung in Abzug.

Nur 2 Städte gewähren einen höheren Tarif als den königlichen.

In Berlin beginnt der Schulleiter mit 6600 M, erhält nach 7 Jahren 6900 und nach 14 Jahren 7200 M und hat dabei freie Dienstwohnung.

Frankfurt a/M. zahlt den Schulleitern 1500 M persönliche Zulage über die staatlichen Bestimmungen hinaus.

Für Bayern gelten folgende Sätze: Anfangsgehalt 4920 M, dann nach 5 Jahren 5280, nach 10 Jahren 5640, nach 15 Jahren 6000 und nach 20 Jahren 6180 M.

Im Königreich Sachsen erhielten vor der Gehaltsaufbesserung die Rektoren 6000—7200 (durchschnittlich 6900) und 900—1200 M Wohnungsgeld; die bewilligte Zulage dürfte etwa ein Zehntel von der Gehaltserhöhung des Oberbürgermeisters in Leipzig betragen.

In Stuttgart erhalten die Direktoren 4400 M und freie Dienstwohnung.

Im Grofsherzogtum Baden beträgt der Höchstgehalt 5000 M, erreichbar in 3jährigen Dienstzulagen von 300 M, in Mannheim erhält der Direktor eine Dienstzulage von 300 M.

Im Herzogtum Braunschweig beginnt der Gehalt mit 4800 und steigt in dreijährigen Zulagen bis 6000 M.

Im Reichsland erhält der Leiter einer Vollanstalt anfangs 4800 und steigt bis 6600 M nach 3, 6 und 9 Jahren mit je 400, nach 12 und 15 Jahren mit je 300 M Zulage.

Bremen gewährt zwei Alterszulagen von je 750 M nach je 5 Jahren, der Gehalt schwankt zwischen 7000 und 8500 M.

Hamburg zahlt 10000 M und gewährt freie Wohnung.

Aus diesen Zahlen geht auf den ersten Blick klar hervor, dafs die Oberbürgermeister entweder doppelt so viel Gehalt oder noch mehr beziehen als ihre Studiengenossen vom Lehrfach, auch die Einkünfte der zweiten und dritten Bürgermeister sind noch beträchtlich höher.

Bekanntlich werden auch den Bauräten in städtischen und staatlichen Verwaltungen recht anständige Besoldungen bezahlt. Im allgemeinen reicht ihr Gehalt etwa an das Einkommen der 2. Bürgermeister heran oder es steigt über dasselbe. Auch sie stehen wesentlich besser als die Philologen.

Besonders gute Geschäfte aber machen sie, wenn es sich um Ausführung kostspieliger Bauten handelt. Aus dem Topf, in dem die Millionen klingen, fliegen eine recht stattliche Zahl Goldfüchse in ihren Schofs. Man nennt das Dotationen für besondere Verdienste, in kleineren Städten zahlt der Stadtsäckel dann etwa 500 M, während Berlin sich zu 10000 M und darüber aufschwingt.

Der Rat der Stadt Leipzig hat kürzlich zur Ausführung eines mächtigen Rathausbaues mit dem ersten Beamten seiner Bauverwaltung einen Vertrag abgeschlossen, dessen Hauptpunkte, soweit sie Geldsachen betreffen, hier folgen. Während des Baues geht das Einkommen, welches der Stadtbaurat bis dahin bezog, in derselben Höhe pensionsberechtigt weiter, wird aber nicht ausbezahlt, sondern ist in der Remuneration für den Rathausbau inbegriffen. Letztere beträgt 4,6 % der sich aus dem detaillierten Kostenanschlag ergebenden Hauptsumme, die auf etwa 5000000 M eingeschätzt ist.

In 5 Terminen wird der Rathausbau und die Remuneration für den Oberaufsichtsbeamten erfolgen:

1. bis zum 1. April 1900: Gründung. Kellergeschofs und Untergeschofs, erste Rate: 60000 M;

2. bis zum 1. April 1901: Erdgeschofs, Zwischengeschofs und 1. Obergeschofs, zweite Rate: 45000 M;

3. bis zum 1. April 1902: das 2. Obergeschofs, das Dachgeschofs einschliefslich des Eindeckens der Dachflächen, dritte Rate: 45000 M;

4. bis zum 1. Oktober 1902: die Ausführung der massiven Decken, der Turmaufbau und die Heizungsanlagen zum vorläufigen Betriebe, vierte Rate: 45000 M;

5. bis zum 1. April 1904: der innere Ausbau in seinem ganzen Umfange fix und fertig zur betriebsfähigen Benutzung sämtlicher Räume, fünfte Rate: 60000 M.

Ein Jahr später am 1. April 1905 müssen sämtliche Abrechnungen erledigt sein. In Bauämtern kleinerer Stätte lassen die Abrechnungen gelegentlich Jahre lang auf sich warten.

Im Vertrag zwischen Leipzig und seinem Oberbaurat ist dann noch der Fall vorgesehen, dafs letzterer sterben oder dienstunfähig werden könnte. Dann erhalten zwar die Erben die nächstfällige Honorarrate, auch wenn der Bauabschnitt noch nicht erreicht ist, ausbezahlt. Dafür aber müssen sie sämtliche auf den Bau bezüglichen Pläne, Zeichnungen und Schriftstücke ausliefern und die Gehälter der Techniker, welche im Dienste des Rathausbaues unter dem Oberaufsichtsbeamten auf dessen Kosten stehen, bis zur Vollendung des betreffenden Bauabschnittes bezahlen. Es wäre nun interessant, zu erfahren, wieviel die mitarbeitenden Techniker von der Viertel Million Mark Remuneration erhalten.

Im neuen deutschen Reiche hatte die kapitalistische Gesetzgebung der Lasker und Bamberger neben der Zertrümmerung eines Teiles des Mittelstandes die enorme Vermehrung des Grofskapitals zur Folge. Die Vertreter des lelzteren suchen durch prunkende Gelage zu imponieren und haben leider durch das sogenannte Repräsentiersystem auch die höheren Beamten in ihre Netze verstrickt. Der Staat und die Gemeinden erhöhen die Gehälter der Repräsentierbeamten, die durch das Repräsentieren in ihrer Arbeit gerade nicht gefördert werden.

»Ehrt den König seine Würde,
Ehret uns der Hände Fleifs!«

Man überlasse den Fürsten allein die Repräsentation, das Amt, das sie auszufüllen haben, die Nachahmungen werden oft Nachäffungen, wobei Hohlheit und Dünkel sich breitmachen. Das deutsche Volk mufs dem orientalischen Pompe möglichst aus dem Wege gehen, um als ein noch arbeitstüchtiges, ein arbeitskräftiges Volk zu bleiben. Das Prassen der goldenen Zehntausend und ihrer Nachtreter führt zum Hassen der breiten Volksschichten.

Leipzig. Prof. Dr. E. F. Riemann.

2. Zusammenhang des Hauses und der Schule

Die Zeit ist vorüber, da man glaubte, die Erziehung solle man vom Hause wegnehmen, wie das einzelne Philosophen (**Plato**) im Altertume lehrten, und wie es die Spartaner in der Praxis auszuführen versuchten. Man glaubt auch nicht mehr, dafs die Schule mit der Erziehung nichts zu thun habe nebst dem Unterrichte, den man als das einzige Ziel derselben betrachtete (**Fr. Aug. Wolf**). Vielmehr verlangen heute alle Schulmänner den engsten Zusammenhang zwischen dem Hause und der Schule in Betracht der Kindererziehung, da die Grundlage aller Erziehung das Haus bildet. Daher ist nach **Comenius** das Haus die Mutterschule für die Kinder, und die Schule übernimmt's, darauf weiter zu bauen. Wenn die Grundlage nicht gut ist, so kann auch diese nicht ohne Hindernisse den geraden Weg gehen und gute Erfolge erzielen. Ebenso ist es umsonst, wenn auf der Grundlage — mag sie auch ausgezeichnet sein — nicht in der Schule fortgebaut würde. Auf der einen wie auf der anderen Seite gilt ungefähr: Böse Beispiele verderben gute Sitten. Darum wollen, wir in der Erziehung unserer Jugend immer mehr und mehr fortschreiten, so müssen wir alles aufwenden, dafs die Schule mit dem Elternhause im engsten Zusammenhange stehe und bleibe, und zwar so: das Haus biete alles an, was für die Schulerziehung eine gute Grundlage schaffen wird, und die Schule baue darauf weiter. Bei dem Übertritte der Kinder aus dem Hause in die Schule sorge das erste auch weiter für die Erziehung der Kinder, und interessiere sich für alles, was in der Schule geschieht, und umgekehrt soll so auch die Schule thun. Wenn es aber einmal ganz so wäre, dann könnte man mit Recht eine solche Erziehung als ideale bezeichnen, und zweifellos müfste es mit derselben besser stehen als heute. So ist es aber nicht in der Praxis. Öfter ist die Hauserziehung schlecht, da sich viele Eltern dafür gar nicht interessieren; sie ziehen alles andere der geistigen Fürsorge der eigenen Kinder vor andere haben keine Zeit dazu, wie Fabrikarbeiter und Bauern, welche morgens vom Hause weggehen und oft erst spät zurückkommen; und manche, welche sich der Kindererziehung annehmen könnten und wollten, haben keine sicheren Stützpunkte, wie das zu thun sei. Die Schule bekommt daher in den meisten Fällen noch eine besondere Aufgabe: Beseitigung der schlechten Angewohnheiten und Verbessern alles dessen, was die Schüler böses in die Schule mitbringen. Weiter sucht sie das Verhältnis mit den Eltern herzustellen, damit von nun an von dem Hause nicht aufgehoben wird, was sie jetzt mit den Kindern Gutes leistet. Kurz, die Erziehungsschule (im Sinne **Herbarts**) verlangt durch verschiedene Mittel unbedingt den richtigen Zusammenhang zwischen dem Hause und der Schule, welcher noch nicht sicher festgestellt ist.

Die Schulprüfungen sind die erste Einrichtung dafür. Sie bestehen schon lange, und doch haben sie in dieser Beziehung fast gar nichts geholfen. Die Eltern kommen, hören zu, was die Schüler und die Lehrer thun und im Unterrichte geleistet haben, aber man sieht nicht, was man sehen sollte und was das Wichtigste ist. Es ist ein allgemeiner Glaube, dafs die Prüfungen nichts geleistet haben. Darum verlangt man auch in der letzten Zeit, dafs man sie beseitigen soll, weil sie uns irre machen, als ob das Wissen in den Erziehungsschulen der Hauptzweck wäre. Auch können sie die Körper und Geistesentwickelung schädigen, wie das aus den Schriften **Kraepelins** u. a. zu sehen ist.

Vielleicht stände es etwas anders mit den Schulfeierlichkeiten, der Einrichtung, welche auch diesem Zwecke teilweise dienen kann. Aber jede Schulfeier dauert nur kurze Zeit; deshalb geben diese Feiern kaum Gelegenheit, Erfahrungen der Erzieher

mit den Eltern auszutauschen. Beide sind da um sich zu ergötzen, wie die Kinder ehren, was zu ehren ist, was vielleicht auch manchen Eltern als ein Beispiel dienen kann. Und so, obwohl die Erzieher und die Eltern zusammenkommen, ist es doch unmöglich, den notwendigen Zusammenhang unter ihnen auf dem Grunde dieses Mittels herzustellen.

Es bleiben also nur die Elternabende (siehe in dem Handbuche von Rein), die dem am meisten dienen können. Aber sie finden seltener statt, dabei sind sie in ganz beschränktem Maſse und nur in manchen Orten eingeführt. Wo die Schülerzahl groſs ist, ist diese Einrichtung noch seltener und schwerer zu verwirklichen. Es ist deshalb noch weiter zu gehen und es sind weitere Mittel auszusuchen, die unserem obigen Zwecke dienen könnten. Wir finden unter diesen als das beste: Einrichtung besonderer Schülerbüchlein, welche als das Bindeglied — nebst den Elternabenden — zwischen den Erziehern und den Eltern sein können.

Es ist üblich geworden in allen Volks- und Mittelschulen (in allen Ländern), daſs die Schüler die Censuren aus dem Lernen und sittlichen Benehmen erhalten. In den Mittelschulen werden über diese Censuren der Schüler zwei- oder dreimonatlich die Eltern benachrichtigt, gewöhnlich auf halben Bogen, was uns oft an gerichtliche, gedruckte Einladungskarten erinnert, denen sie auch der Form nach gleichen.

Die Idee selbst ist gut, aber ihre praktische Ausführung gefällt uns nicht. Und es wundert uns, warum sie nicht auch in der Volksschule angewandt ist, um so eher weil die Volkserziehung die erste, wenn nicht auch die wichtigere ist! Wir verlangen darum die Einrichtung der Schülerbüchlein für alle Erziehungsschulen, durch welche die Eltern zwei- oder dreimonatlich die Kundschaft über ihre Kinder in der Schule von den Lehrern erhalten sollen. In diesen soll auf zwei Blattseiten (am Ende des Büchleins) ungefähr das folgende gedruckt stehen:

	Monate	Lernfleiſs		Sittliches Benehmen		Unterschrift der Eltern oder Vormundes
		a) i. d. Schule	b) zu Hause	a) i. d. Schule	b) zu Hause	
1.	Sept u. Okt. (od. auch noch Nov. in den Mittelschulen)					
2.	Nov. u. Dez.					
3.	Jan. u. Febr.					
4.	März u. April					
5.	Mai u. Juni					

Anmerkung: Die Noten aus dem Lernfleiſs (Ausarbeiten der Hausaufgaben etc.) zu Hause und aus dem sittlichen Benehmen (zu Hause) erteilen die Eltern.

Auf diese Weise werden die Lehrer unterrichtet, wie sich die Schüler zu Hause benehmen und ob sie die Schulsachen nicht vernachlässigen, mit der Voraussetzung, daſs die Eltern aufrichtig schreiben. Die möglichen Unterschiede im Lernfleiſs und dem sittlichen Benehmen in der Schule und zu Hause eröffnen den Lehrern ein neues Feld zum Prüfen und Heilen aller Hindernisse. Ebenso erwächst den Eltern die neue Pflicht, die Mängel ihrer Kinder, die von der Schule angeführt werden, zu heilen, denn — mögen sie der Erziehung eigener Söhne und Töchter

indifferent gegenüberstehen — sie müssen zuletzt doch etwas übernehmen, und so der Schularbeit helfen. Aber wie das, wenn sie dafür keine Fähigkeit besitzen? — Darin eben sollen diese Schülerbüchlein helfen, die planmäfsig eingerichtet vorgeschrieben sein sollen. Die Lehrer sollen in nicht vielen, kurzen Punkten in diesem Büchlein drucken lassen: 1. was sind die Pflichten der Schüler in der Schule (besonders was ihr Benehmen anbelangt), 2. im Hofe, 3. auf der Strafse, 4. zu Hause, 5. im Umgange mit den älteren, Lehrern, Eltern, Mitschülern, 6. im Bezuge auf ihre Gesundheit.

Aus einem solchen Büchlein werden die Eltern von Zeit zu Zeit etwas lesen, sich daraus belehren, und so, wenn sie die Forderungen der Schule kennen, werden sie, ob auch in ganz beschränktem Mafse, ihre Kinder darin aufmerksam machen und der Schule entgegenkommen. Diese Büchlein gleichen also in etwas den kaufmännischen Anzeigen, welche immer praktisch sind, wenn auch nicht jeder etwas kauft, der sie liest; diese werden also auch praktisch und wertvoll für die Schule sein. Selbst die Eltern, welche in den Dörfern nicht des Lesens und Schreibens mächtig sind, werden von ihren Kindern verlangen, hie und da einige Zeilen aus demselben ihnen vorzulesen. Der Nutzen ist daraus wieder unzweifelhaft. Über das Gelesene werden sie mit den Mitbürgern und den Mitgliedern der Familie, ja selbst mit den Schülern sprechen und so der Schularbeit helfen.

Bei den Elternabenden und jeweiligen Besuchen der Eltern seitens der Lehrer werden dann gemeinsame Mafsregeln festgestellt, um alle möglichen Schädlichkeiten schlechte Gewohnheiten und Fehler der Schüler zu beseitigen.

Klar ist es, dafs dieses Mittel einen ständigen Verkehr unter den mafsgebenden Faktoren unterstützt und ein reges Erziehungsinteresse hervorruft und erhält.

Die Lehrer bekommen durch dieses neue Mittel für den Zusammenhang des Hauses und der Schule auch eine neue Arbeit. Aber das soll sie nicht erschrecken und das wird sie nicht, da es wertvoll ist, wie die Versuche in meinem Orte schon im Anfange gezeigt haben, wo dies Büchlein in diesem Schuljahre zum erstenmale eingeführt worden ist. Viele Eltern besprechen jetzt untereinander, wie sie ihren Kindern den Hausfleifs und sittliches Benehmen notieren sollen, oft sprechen sie ihre Freude den Lehrern um die Einführung dieses Schülerbüchleins aus, sie sprechen mit diesen über die Schule und ihrer Aufgabe etc. und so denken sie jetzt ungezwungen an die Erziehung ihrer Kinder. Ist dies nicht gut und wertvoll?

Als einzige Schwierigkeit zeigt sich nur: die Überfüllung der Schulklassen, was man vom erziehenden Standpunkte überhaupt beseitigen mufs und soll.

Kragujewatz. Lj. M. Protitsch.

3. Nachruf auf E. Simson

geboren in Königsberg d. 10. November 1810, gestorben d. 2. Mai 1899

Simson war in Königsberg Zuhörer und dann Kollege Herbarts. Bei der Herbartfeier in Oldenburg 1876, 4. Mai, war der Verdienste gedacht worden, die Simson sich um Deutschland erworben habe. Simson, der bei dem Feste den Vorsitz führte, begann seine Erwiderung mit der Erklärung, dafs, wenn es ihm möglich gewesen sei, seinem Vaterlande zu nützen, er es in nicht geringem Grade der Philosophie seines verehrten Lehrers Herbart verdanke, und führte dann diesen Gedanken in den folgenden Worten aus: »Bekanntlich war es einer der Grundgedanken Herbarts, dafs der Philosoph und die Philosophie sich fern zu halten habe von jeder unmittelbaren Einwirkung auf die Geschäfte des Tages, indem darunter die geistige Ruhe des Denkers und die Unbefangenheit des Denkens Schaden leide; dafs sie es den durch sie gebildeten Geschäftsleuten überlassen müfste, diesen Einflufs auszuüben. Jener an sich wohl berechtigte Grundsatz entsprang bei ihm aber nicht der Gleichgiltigkeit gegen das Vaterland, noch aus Teilnahmlosigkeit an den höhern Interessen der Menschheit: es hätte ihm daher gewifs zu hoher Befriedigung gereicht, wenn er bei seinen Lebzeiten, wo er des äufseren unmittelbaren Einflusses so sehr entbehren mufste, es hätte voraussehen können, dafs er einen so bedeutenden mittelbaren Einflufs auf die Entwicklung des deutschen Volkes ausüben würde, wie es nach jenem Zeugnisse Simsons der Fall gewesen ist.«

Entnommen aus Strackerjans 38. Programm der Realschule in Oldenburg. 1881. S. 23.

An den Unterzeichneten schrieb Simson am 3. Juni 1883: »Ihr Schreiben aus Anlafs meines Jubiläums erinnert mich wohlthuend an einen der höchsten Glücksfälle meines Lebens, an den Umstand, dafs ich früh und lange (1826—1833) zu Herbarts Füfsen habe sitzen können.«

O. Flügel



C Besprechungen

I Philosophisches

Dr. Victor Henri, Über die Raumwahrnehmungen des Tastsinnes. Ein Beitrag zur experimentellen Psychologie. Berlin, Reuther & Reichard, 1898. XII u. 228 S. gr. 8⁰. Preis 7,50 M.

Wenn unsere Haut von irgend einem Gegenstande mit genügender Stärke berührt wird, haben wir eine Tastempfindung. An dieser Tastempfindung unterscheiden wir aufser ihrer Intensität, ihrer Qualität und ihrer Dauer auch ihre Räumlichkeit. Diese Räumlichkeit belehrt uns über ein Doppeltes, einmal über die Ausdehnung des unsere Haut berührenden Gegenstandes und sodann über die Stellen, an denen unsere Haut berührt wird. Um bei dem ersten Punkte zu bleiben, so haben wir in der Tastempfindung in der That eine Vorstellung von dem Objekte, das unsere Haut berührt: wir wissen, ob es ein Punkt war oder ob es eine Linie von einer bestimmten Länge und Richtung oder ob es eine Fläche von einer bestimmten Form und Gröfse ist; wir haben ferner eine Vorstellung von der Zahl der Eindrücke; und endlich stellen wir, wenn der Gegenstand bewegt wird, die Ausdehnung, Richtung und Schnelligkeit der Bewegung vor. Dabei entsteht immer eine dreifache Frage. Die erste ist die nach der Schwelle, d. i. nach derjenigen Gröfse, unterhalb deren man eine Ausdehnung nicht wahrnimmt, oberhalb deren man sie wahrnimmt: Wie grofs z. B. mufs die Entfernung zweier Punkte, die unsere Haut berühren, sein, damit wir sie als zwei getrennte Punkte wahrnehmen? Die zweite Frage richtet sich auf die Unterschiedsschwelle: Es wird z. B. die Haut mit zwei verschieden grofsen Gegenständen berührt: wie grofs mufs diese Verschiedenheit sein, damit sie von uns wahrgenommen wird? Die dritte Frage betrifft die Richtigkeit der Raumvorstellung: Wie verhält sich z. B. die vorgestellte Länge einer unsere Haut berührenden Linie zu der wirklichen Länge derselben? Bezüglich der zweiten Bedeutung der Räumlichkeit der Tastempfindung entsteht aufser der Frage nach der Art des Lokalisierens nur die Frage nach der Genauigkeit der Lokalisation: Ist die Stelle, die für die berührte gehalten wird, wirklich die berührte, und, wenn dies nicht der Fall, wie grofs ist der Lokalisationsfehler?

Das Gebiet, das diese Fragen berühren, ist der Gegenstand der Untersuchungen, die der Verfasser des oben angezeigten

Buches angestellt hat und deren Ergebnisse dort mitgeteilt werden. Dabei ist von der Aufstellung einer vollständigen Theorie über den Gegenstand abgesehen; vielmehr werden die Beobachtungsresultate, die von andern Autoren und vom Verfasser selbst erhalten sind, zusammengestellt, und es folgt im Schlufsteile nach einer Kritik der bisher aufgestellten Theorieen die Entwickelung einiger theoretischen Anschauungen des Verfassers, die leitende Punkte für eine Theorie werden können. Führen wir von den Beobachtungsresultaten, soweit sie die erste Bedeutung der Räumlichkeit der Tastempfindung betreffen, die wichtigsten an. Der einfachste von den Fällen, in denen wir durch den Tastsinn die räumliche Beschaffenheit eines uns berührenden Gegenstandes erkennen, ist die Erkennung einer linearen Ausdehnung. Die Beobachtung lehrt nun, dafs die lineare Ausdehnung der Berührung eine gewisse Gröfse übersteigen mufs, damit sie durch den Tastsinn wahrgenommen wird. Die Gröfse wird bekanntlich Schwelle genannt. Bezüglich dieser Schwelle nun haben die angestellten Beobachtungen die interessantesten Resultate ergeben. Die Schwelle ist nämlich auf verschiedenen Hautstellen verschieden; sie ist am kleinsten an der Zunge, den Fingern und den Lippen, am gröfsten am Oberarme, am Rücken und am Oberschenkel. Eine ganz kurze Linie also, die an der Zunge als Linie empfunden wird, erscheint uns am Oberschenkel nicht mehr als Linie. Auch die Thatsache, dafs durch die geistige Ermüdung die Schwelle gröfser wird, findet in den mitgeteilten Beobachtungsergebnissen ihre Bestätigung. Ferner zeigt sich die Schwelle bei Blinden kleiner als bei Sehenden, bei Kindern kleiner als bei Erwachsenen; auch können äufsere Bedingungen, wie Temperatur u. s. w., die Schwelle vergröfsern und vermindern, — eine Thatsache, die bei den sogenannten Ermüdungsmessungen wohl zu beachten ist. Bei Vergleichung der verschiedenen Fälle, in denen eine lineare Ausdehnung wahrgenommen wird, hat sich herausgestellt, dafs die Schwelle für eine Linie kleiner ist als für zwei Punkte, dafs aber die Schwelle für die Bewegung eines Punktes auf der Haut kleiner ist als für zwei Punkte. Interessant endlich ist noch die Erscheinung, dafs bei gleichzeitiger Berührung mit zwei Spitzen die Schwelle viel gröfser ist als bei successiver Berührung und dafs die Distanz zweier Punkte um so kleiner erscheint, je gröfser auf der betreffenden Hautstelle die Schwelle ist. — In Bezug auf die Lokalisationsfehler haben die Beobachtungen des Verfassers ergeben, dafs dieselben an verschiedenen Hautstellen verschieden grofs sind; aber an jeder Hautstelle sind sie kleiner als die Schwelle an der betreffenden Stelle. Am auffälligsten sind die Lokalisationsfehler, wenn man zwei Finger sich kreuzen läfst und bei Berührung eines Punktes auf einem der Finger die Versuchsperson auffordert, diesen Punkt auf einer Zeichnung der gekreuzten Finger zu bezeichnen. Hierbei wird die Versuchsperson den korrespondierenden Punkt des unberührten Fingers zeigen, also die Finger verwechseln. — Von den zahlreichen Beobachtungsresultaten aus der Physiologie und Pathologie heben wir zwei hervor, da sie für die theoretischen Anschauungen des Verfassers von Wichtigkeit sind. Ein enthauptetes Tier macht bei Reizung einer Hautstelle Lokalisationsbewegungen mit dem Beine der betreffenden Seite; schneidet man dieses Bein ab, so macht das gehirnlose Tier die Lokalisationsbewegung mit dem andern Beine. Diese Bewegungen sind also, da das Centralorgan fehlt, reflektorischer Art; sie sind ungenau, aber zeigen, dafs die Lokalisation auch reflektorisch ausgeführt wird. Die zweite interessante Beobachtung ist die, dafs diejenigen Empfindungen, welche entstehen, wenn eine dem Hautsinne dienende Nervenbahn an irgend einem Punkte ihres Verlaufs, z. B. in der Mitte, gereizt wird, nicht etwa hier, sondern im peripheren Ausbreitungsgebiete der betreffenden Nervenbahn lokalisiert werden; hierher gehört auch die Beob-

achtung, dafs Amputierte mehrere Jahre nach der Amputation noch Empfindungen in dem fehlenden Körperteile haben.

Wir brechen hier mit der Mitteilung von Beobachtungsresultaten ab und wenden uns noch mit kurzen Worten den kritischen Bemerkungen zu, die der Verfasser seinem Beobachtungsmaterial folgen läfst. Die Kritik der verschiedenen Theorieen über die Raumvorstellungen im allgemeinen übergehen wir, da jene Theorieen nicht in unmittelbarer Beziehung zu dem Thema des Buches stehen. Dagegen interessieren die vom Verfasser besprochenen beiden Theorieen, die über die Raumwahrnehmungen des Tastsinnes im eigentlichen Sinne aufgestellt sind. Die erste Theorie ist die Theorie der Empfindungskreise, die von E. H. Weber begründet ist. Weber nahm an, dafs jeder Nervenast in der Haut sich verästelt und daher einen kleinen Hautbezirk mit Nervenfasern versorgt. Berührt man nun irgend einen Punkt dieses Hautbezirkes — eines sogenannten Empfindungskreises —, so erhält man eine Empfindung, die an einem und demselben Orte lokalisiert wird. Bei Berührung zweier Punkte des Empfindungskreises erhält man die Empfindung eines Punktes; berührt man dagegen zwei Empfindungskreise mit je einer Spitze, so empfindet man zwei Punkte. Damit ein Intervall zwischen den beiden Punkten empfunden werde, müssen die berührten Empfindungskreise durch unberührte getrennt sein. Nach den verschiedenen Hautstellen sind Gröfse und Gestalt der Empfindungskreise verschieden, und daraus erklärt sich die Verschiedenheit der Schwelle an verschiedenen Hautstellen. Dafs wir die Entfernung zweier Punkte wahrnehmen, beruht auf der dunkeln Erinnerung an die unberührten Empfindungskreise, die zwischen den berührten liegen; je mehr dies sind, desto gröfser stellen wir uns den Zwischenraum vor. Dafs uns der Abstand der Zirkelspitzen an Armen und Beinen gröfser erscheint, wenn sie eine quere Lage haben, als wenn sie in der Länge dieser Glieder liegen, erklärt sich demnach daraus, dafs die Empfindungskreise dort eine längliche Gestalt haben, der Zirkel also weniger derselben überspannt, wenn er sie in der Längenrichtung, als wenn er sie in querer Richtung überspannt. — Diese Theorie ist nach des Verfassers Meinung bei dem jetzigen Stande der Wissenschaft nicht mehr haltbar. Den Haupteinwand gegen sie entnimmt er der Thatsache, dafs jede Hautstelle von Nervenfasern versorgt wird, die von verschiedenen Nervenästen ausgehen. Aber spricht diese Thatsache, als richtig vorausgesetzt, wirklich gegen jene Theorie? Man denke doch an einen dichten Wald, dessen Bäume ihre Äste in einander schieben. Behauptet nicht trotzdem jeder Baum sein eigenes Gebiet? Kann es auf den verschiedenen Hautstellen mit den Fasern der verschiedenen Nervenäste nicht auch so sein? — Die zweite Theorie, die hierher gehört, ist die Theorie der Lokalzeichen. Nach dieser wird bekanntlich angenommen, dafs die Empfindung, welche durch die Reizung eines Punktes der Haut entsteht, eine gewisse, von der Qualität unabhängige »lokale Färbung« hat, die sich von einer Hautstelle zur andern verändert und bei den Raumwahrnehmungen des Tastsinnes eine grofse Rolle spielt. Jede Hautstelle enthält nach Lotze, der die Lokalzeichen-Theorie ausgebaut hat, in ihrer beständigen Struktur Motive, derentwegen sie gleiche Eindrücke anders als die übrigen Stellen in sich verarbeitet. Diese Mit- und Nebenempfindung ist es, auf Grund deren wir zwei sonst gleiche, durch Reize auf verschiedenen Hautstellen entstandene Empfindungen unterscheiden und sie an verschiedenen Stellen lokalisieren. Ist also am Arme und am Beine die Struktur der Haut auf weite Strecken hin ziemlich gleichmäfsig, so ist es natürlich, dafs man die Zirkelspitzen ziemlich weit entfernen mufs, um zwei Punkte zu finden, die verschieden genug sind, um ihnen die nötige Verschiedenheit der Nebenempfindung zu verschaffen. — Aber auch diese Theorie ist nach Verfassers Meinung

nicht imstande, alle von ihm gemachten Beobachtungen zu erklären. Vor allen Dingen erklärt sie ihm nicht, warum die Schwelle für die Linie kleiner ist als für zwei Punkte. Nach der Theorie Lotzes mufs allerdings die Schwelle bei successiver Berührung kleiner sein als bei gleichzeitiger. Weil nun, so schliefst Verfasser, bei Berührung mit einer Linie ein stetiger Übergang der Lokalzeichen stattfindet, also von successiver Berührung nicht geredet werden kann, müfste die Schwelle für die Linie nach Lotzes Theorie gröfser als für zwei Punkte sein. — Aber ist dieser Schlufs notwendig? Kann nicht gerade der stetige Übergang der Lokalzeichen als eine Reihe von einzelnen Successionen aufgefafst und damit die kleine Schwelle der Linie erklärt werden?

Verfasser geht nicht näher auf die theoretischen Erörterungen ein; er ist ja der Meinung, dafs überhaupt eine Theorie über die Raumwahrnehmungen des Tastsinnes noch nicht aufgestellt werden kann. Dementsprechend enthält denn auch die kurze Skizze seiner eigenen theoretischen Anschauungen nichts, was einer Theorie ähnlich wäre. Seine Ausführungen gipfeln bezüglich der Lokalisation in dem Satze, dafs die Lokalisationen im wesentlichen automatisch vor sich gehen und dafs auch da, wo sich die Aufmerksamkeit der Tastempfindung zuwendet und Hilfsmittel anwendet, die Grundlage dieser Lokalisation dieselbe bleibt wie in der automatischen Lokalisation. Und zur Erklärung der eigentlichen räumlichen Beschaffenheit der Tasteindrücke führt er an, dafs wir nichts weiter zu sagen imstande seien, als dafs bei den Urteilen dieser Art die Erfahrung eine sehr grofse Rolle spiele.

Wie aus dem Gesagten hervorgeht, beruht der Wert des Henrischen Buches nicht in den kritischen und theoretischen Erörterungen, sondern darin, dafs es eine reiche Fülle von Beobachtungsergebnissen bringt und damit die Grundlage schafft für die Entwickelung einer Theorie über die Raumwahrnehmungen des Tastsinnes, die alle Kreise befriedigt. Hoffen wir, dafs eine solche uns bald beschert werde.

E. Schwertfeger.

Friedrich Theodor Vischer, Das Schöne und die Kunst. Zur Einführung in die Ästhetik. Vorträge. Zweite Auflage. Stuttgart, J. G. Cotta, Nachfolger. 1898. (XVIII u. 308 S.) Preis 6 M.

Es ist mit Freuden zu begrüfsen, dafs mit der vorliegenden Schrift die Veröffentlichung der Vorträge Fr. Theodor Vischers beginnt, die dessen Sohn, der Professor der neueren Kunstgeschichte in Göttingen, Robert Vischer, besorgt. Fr. Th. Vischer hat nicht blofs für Fachleute geschrieben, sondern er gehört dem ganzen deutschen Volke. Das vorliegende Werk enthält keine trockenen, gelehrten Erörterungen, es ist in einfacher, klarer und schöner Sprache geschrieben, und mit Genufs vermag man der frischen, von Begeisterung getragenen Darstellung des Verfassers zu folgen.

Die Herausgabe der Vorträge des grofsen originalen Ästhetikers war keine leichte Arbeit. Vischer lehrte nicht ablesend und nichts auswendig Gelerntes. Er entwarf nur eine Skizze des Vortrags, die im wesentlichen aus einer Disposition bestand, durchdachte sie öfters und sprach dann frei. Diese Vorlagen wurden dann immer wieder verändert und ergänzt, und es mag in der That für den Herausgeber nicht leicht gewesen sein, sich »in diesen mannigfachen, buntgemischten Ertrag eines mehr als vierzig Jahre dauernden Ringens nach Wahrheit hineinzufinden« (S. VI). Diese Hefte Vischers bilden die Grundlage, den Leitfaden bei der Bearbeitung der Vorträge, sie wurden jedoch ergänzt durch zur Verfügung gestellte Stenogramme und Nachschriften, die zeitlich weit auseinander lagen und darum grofse Verschiedenheiten aufweisen. Es konnte daher nicht ausbleiben, dafs das, was der vorliegende Band bietet, eigentlich »ein mühevoll zusammengesetztes Mosaik« bildet. Aber das merkt man dem Buche nicht an, es erscheint vielmehr wie aus

einem Gufs und zeichnet sich durch einen gewissen Grad von Unmittelbarkeit aus, die der mündlichen Rede eigen ist.

Das vorliegende Werk enthält die beiden ersten, Allgemeinen Teile der Ästhetik in der Fassung, wie sie Vischer seit ca. 1870 der Lehre von den einzelnen Künsten vorauszuschicken pflegte. Das Folgende, nämlich die Lehre vom Wesen der Architektur, Plastik, Malerei, Musik und Poesie, unterscheidet sich im Inhalte nur unwesentlich vom dritten Teile des mehrbändigen Werkes, das Vischer 1846—1857 herausgab (von dem letzteren soll demnächst eine zweite Auflage erscheinen). Beide Werke, das wuchtige alte und das leichter bewegte neue, dienen sich gegenseitig zum Ersatz; mit dem neuen wird zwar Vieles und Wesentliches in den ersten beiden Teilen des alten aufgehoben und anders gewendet, aber die Lehre vom Naturschönen im alten behält ihren bleibenden Wert und namentlich die Lehre von der Phantasie. Diese nimmt im neuen Werk nur 18 Seiten ein, während sie im älteren 13 Bogen stark ist. Das vorliegende Buch kann mit gutem Recht eine Psychologie des Schönen genannt werden. Es giebt eine klare, bei aller Strenge durchaus lebensfrische und volkstümliche Vorstellung von Vischers in langem Forschen aufgeklärten Gedanken über das Wesen des Schönen und der Kunst und eignet sich daher in ganz besonderem Grade, den Anfänger in die Ästhetik einzuführen.

Sehen wir uns den Inhalt der Vorträge etwas näher an. Die Einleitung, S. 1 bis 23, bringt eine Erörterung über die Bedeutung und den Wert der Ästethik und sucht die Bedenken zu entkräften, die man gegen eine Wissenschaft des Schönen erhoben hat. Im ersten Teil, S. 24—223, werden die allgemeinen ästhetischen Begriffe, das Schöne, das Häfsliche, die künstlerische Phantasie etc. behandelt; der zweite Hauptteil, S. 224—308, enthält die allgemeine Kunstlehre. Man wird nicht mit allen Ausführungen des Verfassers einverstanden sein. S. 55 ff. polemisiert er gegen die Formalästhetik der Herbartschen Schule: »Der Satz: das Schöne ist pure Form, ist erst von dem Philosophen Herbart auf die Spitze getrieben worden, und seine Schule hat in der Ästhetik den reinen Formalismus aufgestellt. Das Schöne ist pure Form, reines Verhältnis und sonst gar nichts. Bedeutung und Ausdruck eines Inneren wirkt dabei nicht im geringsten mit. Herbarts Schüler Zimmermann in Wien hat diese Grundbestimmung seines Meisters systematisch ausgeführt und entwickelt; und sie ist namentlich in der Philosophie der Musik stark vertreten... Der einzig konsequente ist Zimmermann. Er sagt: wenn das Schöne, geistig Bedeutende, unsere Seele irgendwie Erfreuende Wert hat, Gehaltwert, so ist das sehr erwünscht, aber das Schöne besteht als solches nicht darin, sondern dann kommt zum Schönen ein zweiter Wert hinzu, dann sind es zwei verbundene Werte: der ästhetische Wert und der Inhaltwert. Eigentlich hat das Schöne mit dem Inhalt gar nichts zu thun, es ist rein ein Verhältnisleben von Teilen, von Formgliedern. Es ergiebt sich in einem Kunstwerke aus dem Vorwalten des Gleichen über das Verschiedene und Entgegengesetzte. Überwiegende Gleichheit der Teile gefällt, überwiegende Ungleichheit mifsfällt. Nur die Art der Zusammensetzung ist das Wesentliche. So nimmt es Zimmermann.« Was Vischer gegen diese Auffassung vorbringt, überzeugt nicht. Ablehnen müssen wir auch des Verfassers Ansichten über Religion. S. 156 heifst es: »Der herrliche Charakter, der bewundernswert edle, reine, gemütsfreie, wohlwollende, liebevolle Mensch Jesus, der freilich Worte gesprochen, die ewig wahr sind: wir ruhten nicht bis er ein Halbgott wurde, ein Sohn Gottes. Das ist heidnischer Einflufs... Die Wunder können nicht historisch sein. Und die Auferstehung? Sie ist ein Sinnbild der Wahrheit, dafs der Geist nicht umzubringen ist. Dieses

Sinnbild dient dem naiven Bewufstsein, kann aber kein Faktum sein... Es giebt weder Himmel noch Hölle, oben und unten; damit dränge die ganze Mythologie herein. Das Christentum hat sich nicht genügen lassen mit einem Gott. Wie es seinen Begründer als zweiten Gott neben den ersten stellte, so erhob es Maria, nach uralten, vielleicht ägyptischen Vorstellungen zu einer Göttin. Aber dazu wurde noch der heilige Geist verkörpert; und so sind wir im Olymp. Die christliche Theologie hat drei Götter festgestellt und leugnet es wieder, indem sie diese drei Einen nennt; sie sagt: es sind drei, aber doch nicht drei. Also ein hölzernes Eisen. Das heifst: ja, es ist ein Eisen, aber dieses ist doch nur hölzern. Das läfst sich die positive Religion nicht nehmen und so ist sie unfrei. So lange die Welt steht, werden sich nur blutwenige Menschen finden, die sich nicht dazu bekennen; und die Geschichte erzählt, wie es ihnen dafür geht... Tolerant ist allein, wer sich über die konfessionellen Gebiete hinaus in den Äther der reinen Religion erhebt« (S. 157). Doch durch diese Dinge lasse sich niemand von dem Studium des Werkes abhalten.

Halle a./S. H. Grosse

II Pädagogisches

J. D. von der Heydt, Pfarrer, Der Religionsunterricht in Schule und Kirche. Ein Beitrag zur Reform desselben. Gotha, Thienemann 1896, 83 S. M 1,40.

Unter den zahlreichen Schriften, die in neuerer Zeit über die Reform des Religionsunterrichts erschienen sind, verdient diese Schrift gewifs eine eingehende Beachtung. Denn es redet hier ein erfahrener Mann von selbständiger Anschauung, frischem Mut und trefflicher Gesinnung zu uns. Schonungslos deckt er die Mängel des gegenwärtigen Betriebes des Religionsunterrichtes in Schule und Kirche auf. Dafs ihm das ebenso wie seine Reformvorschläge Gewissenssache ist, wie er im Vorwort sagt, glaubt man ihm gern. Und sein Wort wird nicht ohne Frucht sein. Diese Frucht wird meines Erachtens hauptsächlich darin bestehen, dafs eindringlicher als bisher die Frage wird erwogen werden, wie sich der Religionsunterricht der Schule und der Konfirmandenunterricht der Kirche richtig und fruchtbar gegen einander abzugrenzen haben. Damit habe ich schon ausgesprochen, dafs ich den Reformvorschlägen, die von der Heydt macht, keine praktische Durchführbarkeit zutraue. Er will nämlich, 1., dafs die Bibel in der Volksschule das einzige Religions-Lehrbuch und 2., dafs der Katechismusunterricht eine ausschliefsliche Angelegenheit der Kirche werden soll. Allein zu seiner Überraschung sieht der Leser aus den »Leitsätzen zur Aufstellung eines Lehrplans für den Religionsunterricht der Volksschule«, die sich am Schlufs der Schrift finden, dafs der Verfasser selbst mit diesen Forderungen nicht vollen Ernst zu machen wagt. Denn wie unter Nr. VII (S. 82 f.) zu sehen ist, fordert er, dafs im 3. und 4. Schuljahr die 10 Gebote gelernt und nach Anleitung der Katechismuserklärung kurz besprochen werden sollen; er will ferner im 6. Schuljahr bei der Lesung der Apostelgeschichte den durch den 3. Artikel gegebenen Stoff behandelt sehen, und wie im 7. Schuljahre das Abendmahl ohne Rücksicht auf Luthers Katechismus besprochen werden soll, ist nicht einzusehen. Warum soll auch durchaus Luthers Katechismus aus der Volksschule entfernt werden? Wenn sich heute in Lehrerkreisen vielfach dieser Wunsch regt, so liegt das meines Erachtens daran, dafs man den Wert des Katechismus nicht erkennt. Man sieht darin ein dogmatisches, systematisch aufgebautes Lehrbuch und nicht, wie er es doch in Wahrheit ist, ein religiöses

Buch von großer Tiefe und Innigkeit. Wer das nicht empfindet, wird wahrscheinlich überhaupt den Religionsunterricht in Moralunterricht auflösen. Man lerne also nur den Katechismus richtig verstehen und ihn als das nehmen, was er sein will, man fasse ihn vor allem als das Zeugnis Luthers und stelle ihn in Zusammenhang mit Luthers sonstigen Gedanken und er wird aufhören, für den Unterricht lediglich eine crux zu sein. Nun ist freilich von der Heydt weit davon entfernt, den Wert des Katechismus zu verkennen, aber er erhebt doch etliche Vorwürfe, die unverständlich sind, so wenn er vom ersten Hauptstück sagt: »Es ist alttestamentlichen Ursprungs und kennt die tiefere Gebundenheit evangelischen Gehorsams nicht, auf die Jesus mit den Worten hindeutet: »Ich aber sage euch!« und andererseits fehlt sowohl im Wortlaut wie in Luthers Erklärung eine Andeutung der Stellung, die Jesus nach Joh. [soll wohl heißen Matth.] 5—9 zu dem starren Wortlaut des Gesetzes einnahm« (S. 407). Als ob nicht Luther durch seine Erklärung den Dekalog voll und ganz auf christlichen Boden gehoben hätte! Und dergleichen Verkennungen bietet von der Heydt noch mehrere. Daß der Katechismus für die Unterstufen noch zu schwer ist und daß deshalb erst auf der Oberstufe damit einzusetzen ist, ist selbstverständlich. — Indem von der Heydt im 3. Kapitel (die neueren Verhandlungen) eine Reihe von Reformvorschlägen für den Religionsunterricht Revue passieren läßt, giebt er wiederholt seinem Erstaunen Ausdruck, daß nicht dieser und jener schon, z. B. v. Rhoden und Bang, auf seinen Gedanken gekommen sei. Es scheint für von der Heydt zu sprechen, wenn sich die Gedankengänge auch anderer auf sein Ziel losbewegen. Aber es spricht ebenso gegen ihn: Jene müssen doch wohl ihre guten Gründe gehabt haben, wenn sie nicht bis zu der Forderung: Der Katechismus muß aus der Schule heraus, vorgegangen sind. Sie haben jedenfalls empfunden, daß sie damit etwas Unpraktisches und Undurchführbares forderten.

Einer sehr scharfen Kritik unterzieht von der Heydt in Kap. 5 die Katechese in der üblichen sokratischen Methode. Es ist auch sehr dankenswert, daß auf die Irrtümer immer wieder kräftig hingewiesen wird, die sich an sie anzuheften pflegen, also z. B. daß man als Zweck der Katechese den Beweis der Klarheit für die Lehren der heiligen Schrift und des Katechismus ansieht, oder daß man sich einbildet, die Kinder hätten mit dem Worte, dem Resultate der Katechese die Sache; oder daß man in der logisch richtigen Schlußfolgerung die Garantie dafür zu haben glaubt, daß das Kind sich die Sache wirklich innerlich zu eigen gemacht habe. Um diese Irrtümer und Gefahren zu vermeiden, schlägt von der Heydt vor, die übliche Fragemethode zu verlassen und sie durch die Form des »Lehrgesprächs« zu ersetzen. Glaubt von der Heydt wirklich im Ernst an die Durchführbarkeit dieser Forderung? Gesetzt, es käme zu solchem Zwiegespräch, so würden sich daran vielleicht 2, höchstens 3 Kinder beteiligen, die Masse würde in stumpfer Passivität verharren. Und wird denn im Konfirmandenunterricht thatsächlich so schulmäßig katechisiert, wie der Verfasser voraussetzt? Wahrscheinlich wird viel zu sehr gepredigt und zu wenig gefragt. Und allen Angriffen auf die katechetische Methode gegenüber ist doch darauf hinzuweisen, daß die Katechese zunächst das Ziel hat, klare, richtige, präzise Vorstellungen von dem christlichen Innenleben, von den Seelenzuständen eines echten Christen den Kindern zu übermitteln. Das ist von großer Bedeutung für das christliche Leben überhaupt. Es ist ein weiteres, ja das höchste Ziel, durch den Unterricht diese Erlebnisse im Kinde selbst zu erwecken, das läßt sich aber durch keinerlei Methode erreichen, sondern das ist das Charisma einer echt erzieherischen

christlichen Persönlichkeit. Der Lehrer, dem das Innenleben des Christen fremd ist, der z. B. die Stimmungen und Erfahrungen des Gebetslebens nicht kennt, mag die vollkommenste Methode in der vollkommensten Weise beherrschen, er wird in den Kindern kein religiöses Leben wecken. Nur an Leben entzündet sich Leben. Daher ist auch das richtig: Eine wahrhaft lebendige christliche Persönlichkeit von einiger natürlicher pädagogischer Begabung und herzlicher Liebe zu den Kindern wird in den Kinderseelen auch bei einer mangelhaften Methode christliche Frömmigkeit erwecken. Die letzte Wirkung bleibt ein Geheimnis, das sich aller Theorie entzieht.

Doch ich breche ab! Die wenigen Bemerkungen, zu denen das von der Heydtsche Büchlein die Anregung gegeben hat, mögen beweisen, dafs es zur Auseinandersetzung und zum Nachdenken willkommensten Anlafs giebt.

Jena. Drews.

M. Wagner, Direktor des städt. Lehrerinnenseminars und der städt. höheren Mädchenschule in Altona, Die Hauptschwierigkeiten des christlichen Religionsunterrichts. Gotha, Thienemann 1897. 24 S. 50 Pf.

Wir haben hier ein sehr ernstes und beachtenswertes Schriftchen vor uns. Es ist aus der Erfahrung des Religionsunterrichtes herausgeschrieben und soll ihm wieder dienen. Aber es bewegt Probleme, die nicht nur den Lehrer angehen, ihn freilich in erster Linie. Das Schriftchen kann manchem, so glaube ich, einen grofsen Dienst thun. Darum lese man es eifrig und mit Selbstprüfung. — Ich gebe eine kurze Inhaltsangabe: Der Religionsunterricht ist in der grofsen Gefahr Wortunterricht zu bleiben, weil dem Religionslehrer zwei Dinge als Hauptschwierigkeiten entgegentreten: 1. Die Wunderbarkeit der Geschichte, die den Inhalt der christlichen Verkündigung bildet, und 2. die vom christlichen Religionsunterricht unabtrennbare Forderung, dafs das Christentum in ihm nicht als Wort, sondern als That und Leben erscheine. — Ad 1. Die Erklärung alles Geschehens aus natürlichen Ursachen ist Bestandteil des allgemeinen Volksbewufstseins der Gegenwart. Es ist der Niederschlag der wissenschaftlichen Arbeit des letzten Jahrhunderts; darin besteht die wissenschaftliche Erkenntnis, und nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch in der Geschichte. In krassem Widerspruch damit steht die christliche Religion. Diese ist ihrem Wesen nach keine Lehre, sondern Geschichte, und zwar einer Geschichte, mit der das Wunderbare ganz unlösbar verbunden ist. Unter einem Wunder ist hier aber ein Vorgang zu verstehen, der seine Ursache nicht in dem sonstigen ursächlichen Zusammenhang der Dinge hat. Das Wunder ist mit der alttestamentlichen und erst recht mit der neutestamentlichen Geschichte so durch und durch und prinzipiell verbunden, dafs es nichts hilft, wenn man einzelne Wundergeschichten wie Bileams Eselin und Josuas stillstehende Sonne als sagenhafte Bildungen abweist. Vor allem bewahrt das Bild Jesu das Wunderbare. Streicht man das Wunder aus dem Leben Jesu, so streicht man damit das Leben Jesu aus der Geschichte. Ein wunderloses Leben Jesu giebt es nicht. Die Schwierigkeit also, dafs der Inhalt der christlichen Verkündigung mit den wissenschaftlichen Grundgesetzen unserer Zeit im schärfsten Widerspruch steht, ist im Unterricht nicht zu umgehen, nicht totzuschweigen. Sie will gelöst sein. Weist man das Wunderbare ab, will man eine wunderlose Geschichte geben oder moralische Belehrungen, so giebt man kein Christentum mehr. Wie löst sich die Schwierigkeit? Sie löst sich, wenn man sich darüber klar wird, dafs es sich in Religion und Wissenschaft um ganz verschiedene Gebiete handelt. Die Wissenschaft, die nichts anderes als neue Ketten zu Tage fördern kann, erweist den Menschen als machtlose Maschine. Aber gerade dagegen erhebt sich das unabweis-

bare Postulat der Freiheit im Menschen, auch im wissenschaftlichen Menschen. Einen wissenschaftlichen Ausgleich dieser Gegensätze giebt es nicht: zwischen dem Bewufstsein der Gebundenheit, das die Erkenntnis giebt, und dem unmittelbaren Durst nach Leben und Freiheit. Der Mensch kann nicht leben, ohne dafs dieses Verlangen gestillt wird. Und das geschieht in der Religion. Religion ist also nicht Weltanschauung. Damit ist der Unterschied von der Wissenschaft erwiesen. Diese dient der Befriedigung des Erkenntnistriebes, jene dem Lebensbedürfnis des Menschen. Giebt es aber ein Objektives, das diesem Verlangen nach Befreiung von Tod und Sünde entspricht, also eine wirkliche Erlösung, so kann sie nur ihrem Wesen nach wunderbar sein. Das Christentum bietet nun thatsächlich diese Erlösung, also mufs es eine ihrem Wesen nach wunderbare Geschichte sein. Mittelpunkt dieser Geschichte ist Jesus Christus: er triumphiert über Sünde und Tod in seiner Auferstehung. Der auferstandene Herr giebt neues, Tod und Sünde überwindendes Leben mit unmittelbarer Gewifsheit zu erfahren. Die solche Gewifsheit haben, sind Glieder eines anderen Zusammenhanges der Dinge und ihnen kann die Wunderbarkeit eines Vorganges als solche nicht mehr Grund der Zurückweisung desselben sein. — Eine Behandlung der biblischen Geschichte von diesem Standpunkt aus löst die erste Hauptschwierigkeit, denn 1. sie nötigt uns nicht, den profanen Wissenschaften eine willkürliche Beschränkung ihrer Forschungsarbeit aufzuerlegen, denn sie können durch ihre Ergebnisse nur die Grundlage religiöser Erkenntnis befestigen. 2. Eine solche Behandlung liefert uns nicht blindem Wunderglauben aus, sondern für sie kann nur das als glaubliches Wunder gelten, was seine Berechtigung dazu durch den Zusammenhang mit der Geschichte Jesu Christi erweisen kann. 3. Eine solche Behandlung entspricht eben allein dem Wesen des Christenglaubens, der kein Fürwahrhalten einer gewissen Summe von einzelnen wunderbaren Thatsachen, sondern ein Glauben an Jesum Christum, den für uns Dahingegebenen und Auferstandenen, ist. —

Ich unterbreche das Referat, um einige kritische Bemerkungen einzuflechten. Sehr erfreulich ist es zu sehen, wie dem Verfasser das Wesen des Christentums in seinem prinzipiellen Unterschied vom theoretischen Erkennen zum Bewufstsein gekommen ist. Kein Satz ist richtiger als der: das Christentum ist nicht Weltanschauung. Vielmehr ist es eine praktische Sache, ein besonderes Erleben und Leben. Freilich gestaltet sich dieses Erleben auch zu einer besonderen Weltanschauung aus, aber das ist immer das Sekundäre. Richtig ist auch, dafs dieses eigenartige Erleben an der Person Christi sich orientiert und entzündet. Wogegen ich aber Widerspruch erheben möchte, ist der Gebrauch des Begriffes Wunder, bezw. wunderbar. Dem Verfasser gehen zwei verschiedene Betrachtungsweisen durcheinander. Einmal ist ihm Wunder »ein Vorgang, der seine Ursache nicht in dem sonstigen ursächlichen Zusammenhang der Dinge hat«, sofort aber definiert er »wunderbar« als das, was auf »dem Handeln einer überweltlichen Macht beruht« (S. 7). Das deckt sich aber nicht, wie der Verfasser meint. Beruht denn für den Christen nicht der ganze, von der Wissenschaft zum Teil aufgehellte, auf Ursache und Wirkung zurückgeführte Naturverlauf auf dem Handeln der überweltlichen Macht Gottes? Ist denn nicht dem Christen die Natur ein Wunder in dem Sinne, dafs er darin eine Offenbarung von Gottes Majestät und Gröfse sieht, und zwar nicht *obwohl* die Wissenschaft den Naturzusammenhang aufdeckt, sondern gerade *weil* sie es thut? Hätte sich *Wagner* den zuletzt angeführten Satz genau durchdacht, so wäre er zu dem Wunderbegriff gekommen, der allein religiös wertvoll ist: nämlich *das Ereignis beurteilt der Fromme als ein Wunder, in dem er eine besondere Offenbarung der Gottheit erfährt.*

ganz abgesehen davon, ob er das Ereignis wissenschaftlich begreift oder nicht. Ich habe mich ganz allgemein ausgedrückt, weil dieser Wunderbegriff nicht etwa nur dem Christentum, sondern der Religion überhaupt eigen ist. Eine Religion ohne Wunder ist keine Religion. »Das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind«, ja mehr: Die Religion lebt vom Wunder d. h. von der Offenbarung der Gottheit. Darum hat Wagner ganz recht, dafs das Christentum prinzipiell wunderbare Geschichte ist, d. h. es ist die Geschichte, die alle Christgläubigen als die Offenbarung Gottes erleben. Und Christus ist uns das Wunder aller Wunder, weil uns hier Gottes Wesen offenbar wird, wie nirgends in der Welt. Freilich waltet auch in der Profangeschichte Gott, aber so deutlich nehmen wir ihn da nicht wahr, als in der Geschichte, davon uns die Bibel Zeugnis giebt, nämlich in der Geschichte von Propheten und Aposteln, vor allem in der Jesu Christi. Also der Gegensatz zwischen Wissenschaft und Wunder löst sich auf in einen Gegensatz zwischen Wissenschaft und Religion überhaupt. Das ist aber kein anderer Gegensatz als etwa der zwischen Wissenschaft und Kunst: es handelt sich um ganz getrennte Lebensgebiete. Die Wissenschaft zeigt, dafs sie eine Binsenwahrheit nicht begriffen hat, wenn sie als solche gegen die Religion zu Felde liegt: Nur die Christen, die ihr Christentum als Weltanschauung tragen, werden von solchem Angriff berührt, die Christen aber, die Gott erleben, stehen auf einem Boden, wohin thörichte Angriffe nicht reichen. — Die Ausführungen Wagners würden überzeugender, weit klarer sein, wenn er nicht mit diesem schillernden Wunderbegriff operiert hätte. — Freilich bleibt nun die Frage, wie man die einzelnen Wundergeschichten der Bibel im Religionsunterricht behandeln soll. Nach meiner Meinung vor allem in der Weise, dafs man diese Ereignisse eben als Erweise der besonderen Gnade und Hilfe Gottes den Kindern vorführt, an denen sie lernen sollen, ihr eigenes Leben religiös zu verstehen. Man wird die Kinder dahin führen müssen, dafs sie begreifen, dafs an der Geschichtlichkeit oder Nichtgeschicklichkeit dieser oder jener Erzählung der Bibel nicht das Christentum hängt. Im übrigen aber hat Wagner ganz recht, wenn er sagt, dafs »die Wunderbarkeit eines Vorganges«, d. h. das für uns völlig Unbegreifliche, »nicht mehr Grund der Zurückweisung derselben sein kann«. Denn wie weit reicht menschliches Wissen? —

Nach diesen Bemerkungen, die ich gern noch weiter ausgedehnt hätte, kehre ich zu unserem Schriftchen selbst wieder zurück und berichte nunmehr über den 2. Teil, der von der 2. Hauptschwierigkeit des Religionsunterrichtes handelt, nämlich das Christentum den Schülern so zu bieten, dafs es nicht als Wort, sondern als That und Leben und als die Mutter guter Thaten erscheint. Diese Schwierigkeit zu überwinden dient vor allem das »wundergläubige (nach unseren eben gebotenen Ausführungen besser: »offenbarungsgläubige) Christentum«, das schon durch seine Geschichte den Beweis geliefert hat, dafs es praktisches Christentum ist. Und in der That, das ist es im höchsten Grade. Denn es nötigt uns nicht, in falschem Optimismus die Augen vor dem Weltelend zu schliefsen, sondern es umfafst alles, was der Pessimismus nur irgend an Wahrheitsmomenten enthält, aber es giebt dagegen ein wirkliches Gegengewicht. Der Pessimismus ist unpraktisch, unthätig, die christliche Hoffnungsfreudigkeit und Siegeszuversicht drängen zur That. Denn der endliche Sieg über Tod und Sünde, die einstige Welt der Gerechtigkeit und des Lebens ist ihm verbürgt durch das Leben, das er im Glauben an den Auferstandenen in sich trägt. Was ist nun zu thun, um den Unterricht so zu gestalten, dafs That und Leben aus ihm erwächst? Das Wirksamste ist und bleibt die Persönlichkeit des Lehrers. Freilich »mit einem sogenannten erbaulichen Ton und allerlei

äufseren frommen Gebärden beim Unterricht ist hier nichts gethan.« »Es gelten für den Lehrer, der die Verpflichtung in sich fühlt, mit seinem Leben das Evangelium zu bezeugen, keine anderen sittlichen Verpflichtungen als für jeden anderen Christen, nur wird er .... es zwiefach ernst mit sich selbst nehmen und in allem Mangel an christlicher Liebeskraft, Freudigkeit und Treue, den er an sich entdeckt, die immer erneute Aufforderung zur Demütigung vor Gott erkennen.« Dahin soll jeder Religionslehrer seine Schüler führen, dafs sie, wie er selbst, das Wort Gottes fleifsig gebrauchen und regelmäfsig die Kirche besuchen. Dabei ist von allem Zwang und aller Strafe abzusehen. Nur freundlichster Zuspruch, immer erneute Hinweisung auf die innere Notwendigkeit, viel Geduld und vor allem das eigene Beispiel — das sind die Mittel, die der Religionslehrer anwenden darf. Weil so der Religionsunterricht an die christliche Persönlichkeit des Lehrers die höchsten Anforderungen stellt, deshalb ist er in der That der schwerste Unterricht, den die Schule einem Lehrer auftragen kann. — Geist wie Ton des Schriftchens, das sich von jeder Phrase, unangenehmer Zudringlichkeit und geistlichem Hochmut frei hält, sind so wohlthuend, dafs es sich unter ernsten Lehrern sicher dankbare Leser erwerben wird.

Jena. Drews.

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Falckenberg, 1898. Bd. 118. Hft. 2.

Inhalt: Johannes Volkelt, Zur Psychologie der ästhetischen Beseelung. — R. Falckenberg, Herm. Lotzes Briefe an Eduard Zeller. — Dr. Jodl, J. G. Fichte als Sozialpolitiker. — Erich Adickes in Kiel, Philosophie, Metaphysik und Einzelwissenschaften (im Anschlufs an Wundts »System der Philosophie). — Dr. E. König, Ed. v. Hartmanns Kategorienlehre (I). — Lic. Dr. Koppelmann, Erwiderung. — Rezensionen.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 12. Jahrgang, 2. Heft.

Inhalt: 1. Abhandlungen. V. Cathrein S. J., Der Begriff des sittlich Guten (Schlufs). — J. Geyser, Wie erklärt Thomas v. Aquin unsere Wahrnehmung der Aufsenwelt? — C. Svorčik O. S. B., Übersichtliche Darstellung und Prüfung der philosophischen Beweise für die Geistigkeit und die Unsterblichkeit der menschlichen Seele (Schlufs). — J. Bach, Zur Geschichte der Schätzung der lebenden Kräfte (Forts.). — J. Müller, Komik und Humor (Bemerkungen zu Lipps' gleichnamiger Schrift). — C. Gutberlet, Zur Psychologie der Veränderungsauffassung (Bemerkungen zu L. W. Stern) — II. Rezensionen und Referate.

Commer's Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XIII, 4. Heft.

Inhalt: Dr. Michael Glofsner, Kanonikus in München, I. Scholastik, Reformkatholicismus und Reformkatholische Philosophie. Die Reformbroschüre. — Martin Grabmann, Vicar in Allersberg (Bayern), Der Genius der Schriften des hl. Thomas und die Gottesidee. — Dr. Joh. Zmavc in Prag, Die psychologisch-ethische Seite der Lehre Thomas v. Aquin über die Willensfreiheit. — Dr. Ernst Commer, Fra Girolamo Savonarola. II. (Forts. von Bd. XIII, S. 301.) — Lic. Casimir von Miaskowski in Breslau, Beiträge zur Krakauer Theologengeschichte des XV. Jahrhunderts. Aus Breslauer Handschriften. — Dr. M. Glofsner, Ka-

nonikus, Zur Abwehr. — Dr. Thomas Wehofer, Ord. Praed. in Graz, Zu Überweg-Heinzes »Grundrifs der Geschichte der Philosophie«, II. Bd. 8. Aufl. Berlin, 1898. — Litterarische Besprechungen.

Wundts Philosophische Studien. 15. Bd. 1. Heft.

E. Buch, Über die Verschmelzung von Empfindungen besonders bei Klangeindrücken. — E. M. Weyer, Die Zeitschwellen gleichartiger und disparater Sinneseindrücke.

Archiv für Geschichte der Philosophie (Ludwig Stein). Berlin, Georg Reimer, 1898. XII, 1. Heft:

Natorp P., Untersuchungen über Platos Phädrus und Theaetet. — Cook Wilson, J., Zu Aristoteles Politik. — Dyroff, Ad., Zur Ethik der Stoa. 2. Zur Vorgeschichte. — Dr. Raoul, Bl.

International Journal of Ethics (Burns Weston). Philadelphia 1899. Vol. IX. No. 2:

Lawrence, T. J., The Tsar's rescript. — MacCunn, J., Cosmopolitan Duties. — S. Miller, The will to believe and the duty to doubt. — Mackenzie, J. S., The idea of progrefs. — Sharp, Fr. Ch., Some Aims of Moral education. — Discussion. — Book Reviems.

Kantstudien. Philosophische Zeitschrift (Vaihinger). Hamburg, L. Vofs, 1898. Band III, Heft 1 u. 2 (25. Okt.):

Vorländer, Villers' Bericht an Napoleon über die Kantische Philosophie. — Maier, Die Bedeutung der Erkenntnistheorie Kants für die Gegenwart (Schlufs.) — Menzer, Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik in den Jahren 1760 bis 1785 II. — Lülmann, Kants Anschauung vom Christentum. — Vorländer, Kant, Schiller, Goethe. — Fromm, Zur Vorgeschichte der königl. Kabinetsordre an Kant vom 1. Okt. 1794. — Creighton, American current literature on Kant. — Lubowski und Diestel, Ein neues Kantbildnis. — P. v. Lind, Eine erfüllte Prophezeiung Kants. — Litteraturbericht vom Herausgeber. — Selbstanzeigen. — Rezensionen: Paulsen, Kant (Barth); Cresson, La morale de Kant (Schwarz); Arnold, Beiträge (Fromm). — Mitteilungen. — Varia.

II Aus der pädagogischen Fachpresse (1898)

Einer sehr lebhaften Pflege erfreut sich fortgesetzt der deutsche Unterricht. Einen neuen Weg zu einer wirklichen Lösung der Fibelfrage betritt M. Lobsien in seiner Abhandlung »Die mechanische Leseschwierigkeit der Schriftzeichen auf psychophysischer und experimenteller Grundlage« (D. Bl. f. e. U. 17—22). Der Verfasser giebt über die ermittelte Schwierigkeit der einzelnen Zeichen ausführliche Tabellen. Die allgemeinen Resultate sind folgende. Die Alphabete ordnen sich ihrer Schwierigkeit nach (wobei $\sigma = {}^{1}/_{000}$ Sekunde). I. Grofse deutsche Schriftzeichen = 82,7234 σ im Durchschnitt, II. kleine deutsche Schriftzeichen = 87,150 σ im Durchschnitt, III. kleine lateinische Druckschrift = 99,429 σ im Durchschnitt, IV. grofse lateinische Druckschrift = 133,445 σ im Durchschnitt, V. kleine lateinische Schriftzeichen = 140,11313 .. σ im Durchschnitt, VI. grofse lateinische Schriftzeichen = 140,934 σ im Durchschnitt, VII. grofse deutsche Druckschrift = 146,310 σ im Durchschnitt, VIII. kleine deutsche Druckschrift = 198,702 σ im Durchschnitt. Die Durchschnittszeit für Druckzeichen ist = 144,4215 σ, diejenige für Schriftzeichen ist = 112,7300 σ. Also ist die Druckschrift den Schriftzeichen gegenüber um 31,6915 σ im Vorteil. Diese Differenz ist zum grofsen Teil aus der verschiedenen Gröfse der Zeichen zu erklären. Die Durchschnittszeit für die lateinischen Buchstaben beträgt 140,5235 σ, die für deutsche Schrift

84,9367. Letztere ist also der ersteren um 55,5868 σ überlegen. Die Einheitszeit für lateinische Druckzeichen beträgt 116,337, die für Frakturzeichen 172,506. Die ersteren erfordern also im Durchschnitt 66,169 σ weniger zum Erkennen. Bezüglich der Zeichenkompositionen ergaben die Versuche, dafs innerhalb einer Zeichenkomposition die einzelnen Momente ihren relativen Wert behalten, dafs man auf Grund dessen berechtigt ist, aus der Summe der Einzelheiten einen Schlufs auf die relativen Leseschwierigkeiten der Kompositionen zu thun. — Mit dem Gebrauche der Fibel beschäftigt sich Fr. Krönlein (Bad. Schulztg. 29, 30); er will die Fibel gemeinschaftlich mit den Kindern aufbauen und ruft darum: »Fort mit der Fibel«. Gegen die Sprachhefte für die Hand der Schüler macht sich in der letzten Zeit eine stärkere Bewegung geltend. Am weitesten geht in der Bekämpfung eine Abhandlung »Sprachhefte oder nicht«? (Allg. D. Lehrerztg. 20, 21); sie läfst keinen guten Faden an ihnen. Vom Gesichtspunkte des Basierens alles Sprachunterrichts auf dem Sachunterrichte kommt eine andere Abhandlung »Sprachhefte«? (Allg. d. Lehrerztg. 46, 47) gleichfalls zu einem ablehnenden Votum. Auch Dir. Dr. Sachse erklärt sich »Gegen Sprachhefte« (Leipz. Lehrerzeitg. 6), giebt aber zu, dafs für die Hand der Schüler eine kurze Zusammenstellung alles dessen, was aus Grammatik und Orthographie mechanisch eingelernt werden kann und mufs, nicht nur statthaft, sondern sogar wünschenswert erscheint, nur wenige Druckseiten würden dazu erforderlich sein.« »Für Sprachschulen« legen Hähnel und Patzig eine Lanze ein (Leipz. Lehrerztg. 8), indem sie zu zeigen suchen, wie die Sprachschule Sprachverständnis, Sprachgefühl und Sprachreichtum zu fördern sucht, wie sie durch Vorführung von Sprachganzen dem Lernprozefs Rechnung trägt und auf der Stufe der Übung so notwendig erscheint wie das Rechenheft. Eine zusammenfassende, den heutigen Stand der Frage präzisierende Abhandlung »Zur Frage des Grammatikunterrichts in der Volksschule« veröffentlicht L. Laier (Bayr. Lehrerztg. 10—13). Denselben Standpunkt vertreten die »Gedanken zur Reform des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre« (Neue westd. Lehrerztg. 29—31). Besondere Hör- und Sprechübungen fordert eine Abhandlung: »Bildung des Sprachgefühls durch Pflege des Hörens und Sprechens« (D. Schulpraxis 49 bis 52). »Würde der Elementarunterricht mit dem Lesen- und Schreibenlehren so lange warten, bis durch umfangreiche, methodisch geordnete Hör- und Sprechübungen die Elemente der Lautsprache fest begründet sind, etwa bis zum zweiten Schuljahre, und würden diese Übungen auch später noch neben dem Lesen und Schreiben planmäfsig weitergeführt bis in die oberen Klassen hinauf, dann würden für die gesamte Sprachbildung, die einzig sichere, weil psychologische Grundlage schaffen.« Einen ganz für Stimmbildungsunterricht auf der Unterstufe stellt auch Fritz auf in seiner Arbeit: »Der lautsprachliche Unterricht auf entwicklungsgeschichtlicher Grundlage« (Bad. Schulztg. 49—52). Während man die Sprache vielfach nur im Dienst des Intellekts stehend wähnt, stellt Dr. Gehmlich in einer trefflichen Arbeit den »Gefühlsinhalt der Sprache« fest (D. Bl. f. e. U. 41—46) und bezeichnet es als eine der wesentlichsten Aufgaben des Unterrichts in der Muttersprache, »dafs sich die Kinder gleichsam einfühlen in die Sprache, dafs der in der Muttersprache liegende Gefühlsinhalt in ihrem Gemüte lebendig werde. Für diesen Zweck lassen sich besonders die Lesestunden fruchtbar machen. Insbesondere hat sich der Lehrer bei der Besprechung von Gedichten immer daran zu erinnern, dafs alles Dichten vom Gefühl ausgeht und, wie es immer zum Objektiven fortgehen mag, im Gefühl bleibt.« Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Josef Müller, Eine Philosophie des Schönen in Natur und Kunst. Mainz, Kirchheim, 1897. 270 S.

Walter Przibram: Versuch einer Darstellung der Empfindungen. Wien, Hölder, 1898. 28 S.

Willi Nef, Die Ästhetik als Wissenschaft der anschaulichen Erkenntnis. Leipzig, Haacke, 1898. S. 51.

Scheidemantel, Die Grundprobleme der Ethik Spinozas. Ebenda 36 S.

J. Baumann, Realwissenschaftliche Begründung der Moral, des Rechts und der Gotteslehre. Leipzig, Weicher, 1898. 295 S.

F. Krueger, Der Begriff des absolut Wertvollen als Grundbegriff der Moralphilosophie. Leipzig, Teubner. 1898. 93 S.

Josef Müller, System der Philosophie enthaltend Erkenntnistheorie, Logik und Metaphysik, Psychologie, Moral und Religionsphilosophie. Mainz, Kirchheim, 1898. 372 S.

Moosherr, Herbarts Metaphysik. Wissenschaftliche Beilage zum Bericht der Realschule zu Basel. Basel, Bürgin, 1898. 72 S.

— Die theoretischen Voraussetzungen der Pädagogik. Vortrag. Aargau. Sauerländer, 1898. 18 S.

Kohlrausch: Der Konfirmanden-Unterricht. Ein theoretisch-praktisches Handbuch. Magdeburg, Rathke, 1898. 220 S.

B. Vetter, Die moderne Weltanschauung und der Mensch. 2. Aufl. Jena, Fischer, 1896. 157 S.

W. Haacke, Die Schöpfung des Menschen und seiner Ideale. Jena, Costenoble. 1895. 486 S.

Wendt, Das wahre Wesen der Gefühle. Pädag. Zeit- und Streitfragen. Wiesbaden. Behrend, 1895. 35 S.

Ehrat, Die Bedeutung der Logik bezw. der Erkenntnistheorie für Wissenschaft, Schule und Leben. Zittau, Pahl, 1896. 142 S.

Rappoport, Die soziale Frage und die Ethik. 2. Aufl. Bern. Goepper & Lehmann. 1895. 48 S.

A. Leonard, The Journal of Pedagogy. Syrakuse N. Y.

M. Lazarus, Die Ethik des Judentums. Frankfurt a. M., Kauffmann.

H. Januschke, Geschichtliches über die Realschule. Teschen, Prochaska.

R. Baerwald. Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachl. Unterricht. Marburg, Elwert.

— Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule. Ebenda.

K. Groos, Die Spiele der Menschen. Jena, G. Fischer.

E. Martinak, Über einige logische Schwierigkeiten etc. Graz, Leuschner & Lubensky.

Kerler, Die Statuten der Philos. Fakultät der Univ. Würzburg. Würzburg, Stahl.

P. J. Möbius, Über Rousseaus Jugend. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Zeifsig-Burckhardt, Aufgabenheft für Formenkunde. Ebenda.

E. Zeifsig, Präpar f. Formenkunde 1 Ebenda.

P. Staude, Präpar. f. d. ersten Rel.-Unt. 1 u. 2. Ebenda.

A. Lomberg, Präpar. zu d. Gedichten. 2 Aufl. Ebenda.

R. Eisler, Wörterbuch der philos. Begriffe und Ausdrücke. Berlin, Mittler & Sohn.

J. Blauert, Jahresbericht des Berliner Lehrervereins.

Th. Leidenfrost, Raumlehre. Weimar. Böhlau.

S. Bang, Das Leben Jesu. 3. Aufl. Leipzig. E. Wunderlich, 1899.

— Das Leben Jesu in histor.-pragm. Darstellung. Ebenda.

E. Lüttge, Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts. Ebenda.

J. Tischendorf, Präparationen für den geogr. Unterricht. Ebenda.

Th. Schäfer, Evangelisch. Volkslexikon. 1.—6. Lieferung. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klassing.

J. Lohmeyer, Illustr. Kinderzeitung. Berlin und Leipzig, W. Vobach & Co.

Hammond

weitaus beste Schnellschreibmaschine

Sofort sichtbare Schrift; auswechselbare Typen; autom. Abdruck; kürzester Tastenniederdruck, daher **grösste** Schnelligkeit (Record 12 Buchst. pro Sek.); bequemste und weitgehendste Anwendung. Gröfste Dauerhaftigkeit etc. Pensylvania Eisenb.-Ges. 500 Masch. Chicago and Boston-Unterrichts-Behörde je 100, Fr. Krupp, Essen, 60. Eis-Ind.-Ges. 100.

Preise: 450, 350 M. — Prospekte etc. durch **F. Schrey Berlin SW. 19** und **Wien VII/1.** Westbahnstr. 54.

Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.



Soeben erschien:

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

36. Band.

Adolf Diesterweg.

Darstellung seines Lebens und seiner Lehre

und

Auswahl aus seinen Schriften.

Von

Dr. E. von Sallwürk,

Geh. Hofrat.

Erster Band.

VIII u. 498 S. *Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.*

Vollständig in 3 Bänden.

Diese Ausgabe soll ein Studienwerk sein. Es ist daher aus sämtlichen Veröffentlichungen Diesterwegs auf dem mäfsigen Raum von drei Bänden zusammengestellt, was den Mann und sein Werk charakterisieren kann. Dem soeben erschienenen ersten Teile werden zwei kleinere Bände, deren Manuskript abgeschlossen vorliegt, in kürzester Zeit nachfolgen.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Hierzu eine Beilage von **Im. Tr. Wöllers Verlag** in **Leipzig.**
„ „ „ „ **Friedrich Jaeger** in **Cottbus.**

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und **W. Rein**

Wansleben b. Halle — Jena

Sechster Jahrgang

Fünftes Heft



Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1899

Preis des Jahrganges (6 Hefte) 6 M

Inhalt

A Abhandlungen Seite

B Mitteilungen

C Besprechungen

I Philosophisches

II Pädagogisches

D Aus der Fachpresse



A Abhandlungen

Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth

nach den vom Generalvikar zu Chambéry zurückgebrachten Dokumenten

Von

Prof. H. SCHOEN in Poitiers

(Ein Beitrag zum geschichtlichen Verständnis der Kindheit Jesu)

Seit mehreren Jahrzehnten ist das Leben Jesu zum Hauptproblem der christlichen Theologie geworden. Man hat sich bemüht, das Volk, das geschichtliche »Milieu« des Heilandes zu studieren und zu ergründen, um ein möglichst treues und wahres Bild des historischen Christus zu erhalten, der uns freilich, seit man in der Theologie die Menschheit Jesu voll und ganz betonte, auch menschlich näher trat. Nicht das wenigste Interesse boten die geschichtlichen Forschungen über die messianischen Hoffnungen des Volkes Israel und über die Kindheit Jesu überhaupt. Mit besonderem Eifer hat sich die moderne neutestamentliche Exegese diesen Problemen zugewandt, und noch lange wird der heftige Streit dauern, der über die Echtheit der Kindheitsberichte Jesu in den drei ersten Evangelien entstanden ist.

Da uns aber die Synoptiker von der Jugendzeit Jesu nur äufserst wenig berichten, hat man seine Zuflucht zu den apokryphischen Evangelien genommen, die mehr Einzelheiten aus der Jugendzeit Jesu berichten, als die kanonischen.

Die Geschichtswissenschaft hat ferner den kleinsten Ereignissen des ersten Jahrhunderts nach Christi Geburt nachgespürt. Die Archäologie hat die alten Denkmäler Judäas durchstöbert und die ehrwürdigen Gräber geöffnet, in welchen die heiligen Überreste der berühmten

Ahnen Israels schlummerten. Maler und Bildhauer haben die heilige Geschichte erforscht, um den Jesusknaben, wie er in Nazareth grofs geworden ist, besser darstellen zu können.

Ja selbst die Romanschreiber, (und zu ihnen rechnen wir Ernest Renan, denn der Verfasser des »Lebens Jesu«, des volkstümlichsten in Frankreich, hat mit diesem Werke eher einen Roman als eine historische Biographie geschaffen), haben es versucht, mit Aufwand aller Phantasie, die ihnen zu Gebote stand, den geschichtlichen Boden wieder zu betreten. Darum auch haben diese Romanschriftsteller so viel Mühe auf die Schilderung der Landschaftsverhältnisse verwandt; besonders die Idylle von Genezareth haben sie mit den reizendsten Farben geschildert.

Schliefslich nahm man von allen Sitten und Gebräuchen der alten Zeiten genaue Kenntnis, und ebenso wurden alle Überlieferungen der Rabbiner ergründet und durchforscht; kurz alle Gebräuche und Beweisführungen sind der strengsten Kritik unterworfen worden.

Ja so umfassend und tief sind unsere Kenntnisse der Sitten und Gebräuche jener Zeit, dafs wir die Denkungsart der alten Israeliten Palästinas heutzutage fast besser kennen, als die der modernen Juden.

Einige haben sich sogar durch die genaue geschichtliche Kenntnis der damaligen Zeit verleiten lassen, den eigenartigen Charakter des Erlösers zu vergessen und den geschichtlichen Christus als das blofse Produkt seiner Zeit und seiner Umgebung zu erklären.

Niemand aber hat bisher daran gedacht, die Gewohnheiten der Kinder von Nazareth zu studieren, und doch ist diese Stadt eben diejenige, in welcher der Sohn des Zimmermanns Joseph erzogen wurde und zum Manne heranreifte. Welch wichtigen Beitrag mufs also diese Kenntnis zum Verständnis des messianischen Selbstbewufstseins Jesu liefern!

Diese empfindliche Lücke hat soeben eines der Häupter der französischen Theologie, Herr Le Camus, theologischer Canonicus zu Carcasonne und Generalvikar von Chambéry, ausgefüllt; derselbe ist längst in Frankreich und im Ausland durch seine Werke »Reise nach Palästina«[1]) und »Leben Jesu«[2]) bekannt. Herr Le Camus und sein Freund Herr Vigouroux haben zu diesem Zwecke gemeinschaftlich eine Reise nach Palästina unternommen und auf den öffentlichen Plätzen, in der Umgegend Nazareths, die Spiele und Gesänge der Kinder Palästinas belauscht.

[1]) Voyage aux Pays Bibliques, 2 Bände, Paris, bei Vromant.

[2]) Vie de Notre Seigneur Jésus-Christ, mehrere Auflagen. Paris, bei Vromant.

Mit diesen Liedern und Spielen möchten wir nun das deutsche Publikum bekannt machen, und fügen zugleich die Erwägungen hinzu, die sich uns hierbei aufgedrängt haben.[1])

Kapitel I.

Allgemeine Bedeutung der alten Volksreime und Kinderlieder

Diese Spiele und Lieder bieten gewifs schon an und für sich ein lebhaftes Interesse. Der Psychologe, der Moralist, der Pädagog könnten daraus eine wahre Philosophie ableiten über den Egoismus der Mietlinge, die Heirat, den Geschmack der orientalischen Kinder für äufsere Formen, die Vorliebe der kleinen Mädchen für schöne Kleidung und für die tausend Kleinigkeiten der orientalischen Toilette.

Sie würden in diesen fröhlichen oder traurigen Weisen gleichsam das Echo der Volksseele mit ihrer ausgelassenen und melancholischen Stimmung erblicken; sie würden darin ferner das Bild, ja manchmal sogar die Karrikatur der Empfindungen, Gefühle und Anschauungen der orientalischen Völker finden. Nichts aber spiegelt so naturgetreu das Leben eines Volkes wieder, als gerade die Spiele der Kinder. So ist es in Palästina, so ist es auch im alten Europa: überall haben die Kinder einen natürlichen Hang, die wichtigsten Ereignisse im Leben der Erwachsenen in ihren Belustigungen zu wiederholen: so die Beschäftigungen des Landlebens, die Gastmähler, die Hochzeiten, die Leichenbegängnisse, ja sogar die Schlägereien und Streitereien zwischen älteren Personen.

Zu diesem, schon sehr wichtigen, historischen und ethischen Interesse gesellt sich für uns ein noch viel gröfseres: Das religiöse Interesse. Die Volkslieder, die Wiegenliedchen, die Volksreime, die Kinderspiele übertragen sich von Jahrhundert zu Jahrhundert fast unverändert, so dafs wir heute dieselben Weisen singen hören, die schon unsere Urahnen gesungen haben.

Herr Le Camus citiert[2]) einen Volksreim von Narbonne, der sich im Languedoc von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt hat und dessen Ausdrücke dem Vulgärlatein ähnlicher ist, als der modernen französischen Sprache.

[1]) Das Recht des Abdrucks und der Übersetzung folgender Texte ist ausdrücklich vorbehalten. In allem, was die deutsche und englische Übersetzung betrifft, wird man gebeten, sich an Prof. Schoen in Poitiers, 26 rue Carnot, zu wenden.

[2]) In der Pariser Zeitschrift, La Quinzaine, die eine französische Übersetzung der folgenden Lieder und Spiele herausgegeben hat.

»Sôn, sôn, béni, béni, béni;
Sôn, sôn, béni, d'endacon.«
Schlaf, Schlaf, komm, komm, komm
Schlaf, Schlaf, komm. woher es auch sei.[1])

Diese Verse, die sich durch eine aufsergewöhnlich gleichtönige Melodie auszeichnen und vielleicht älter sind, als unsere ältesten Kathedralen, erschallen noch in unseren Tagen von Agrégente bis Narbonne, wenn eine Mutter ihr Kind auf den Armen einschläfern will; ja die Glocken in den Dörfern des Languedoc lassen auch heute noch diesen alten Reim erklingen, wenn die Glockenläuter sich anschicken, den Bauern und Pflügern zu verkünden, dafs Regenwetter eingetreten ist, und dafs sie infolgedessen ihren Schlaf etwas verlängern dürfen.

Solche alten Reime sind, sogar in Frankreich, zahlreicher als man glaubt.

In unserem alten Poitou z. B. haben wir Volks- und Kinderlieder, die noch älter sind als die Anfänge des Christentums, ja die bis zu den alten Druiden der keltischen Periode zurückreichen.

So stammt z. B. der Volksruf in der Umgegend von Chatellerault und anderswo: »A gui en noeu« von der alten Litanei »Au gui l'an neuf«, d. h. »zur Mispel fürs neue Jahr« und führt uns zurück in die alte Zeit, in welcher die Druiden auf den geweihten Eichen die heiligen Zweige der Mispel zu pflücken pflegten. So hat sich ein Rest dieser Litanei, welche früher die religiösen Ceremonien der alten Gallier zu begleiten pflegte, zwei- bis dreitausend Jahre erhalten; ja er wird heute noch von den kleinen Knaben der Dörfer oder Vorstädte gesungen, wenn sie uns ihre Brotkuchen anbieten mit dem Ruf, den sie selbst nicht mehr verstehen: »A gui en noeu«.

In anderen Gegenden, wenn z. B. Schwärme umherfliegender Bienen ihren Stock verlassen haben, hören wir wie die Frauen auf eine Pfanne schlagen mit dem Ruf: »A Cybèle« d. h. »zur Cybele«; so rufen sie, um die flüchtigen Bienen zurückzulocken, die Göttin der Erde an, welche einstens die alten Griechen anbeteten. Diese Frauen wären in der gröfsten Verlegenheit, wenn man sie fragen würde, wer Cybele sei, aber der Name der längst vergessenen Göttin

[1]) Modern französisch wäre:
Sommeil, Sommeil, viens, viens, viens;
Sommeil, Sommeil, viens d'où que cela soit.
Sôn: wahrscheinlich aus dem lat. somnus: béni, durch Umwandlung des v in b wohl aus dem Verbum venire, veni, entstanden; d'endacon, vielleicht mit deunde verwandt (?).

hat sich erhalten, allen politischen und sozialen Umwälzungen, allen Wandlungen der Volkssprache zum Trotz.

Beispiele dieser Art sind übrigens äufserst zahlreich in unseren Gegenden des alten Galliens.

Bald ist es ein alter Gebrauch, der sich erhalten hat, und dem man beim Übertritt zum Christentum einen religiösen oder symbolischen Sinn gegeben hat. So bei der Poitevinschen Sitte, die ich jedes Jahr am Johannistag (Fête de la Saint-Jean) beobachten kann. Während nämlich an diesem Tage gewaltige Feuerstöfse, die sogenannten »Johannesfeuer« auf allen Höhen der Umgegend und auf jedem Kreuzweg der Stadt hell auflodern, gehen die verheirateten Frauen 9mal um den brennenden Scheiterhaufen herum, in der Hoffnung, ihren Wunsch, Kinder, und zwar eher Knaben als Mädchen, zu erhalten, erfüllt zu sehen. Nach der Ortstradition besteht diese Sitte zum Andenken an die Mutter Johannes des Täufers, die 9 Monate lang das verheifsene Kind in ihrem Leibe trug. Doch es ist wahrscheinlich, dafs auch hier ein heidnischer Gebrauch eine christliche Umdeutung erhalten hat.

Bald ist ein alter Reim mit einer christlichen Melodie verschmolzen oder eine heidnische Weise durch christliche Worte verjüngt worden. Manchmal wurde ein Vers durch den Rhythmus allein erhalten. Gewisse Lieder sind nur aus Eigennamen zusammengesetzt. Wir haben noch an den Ufern der Loire solche rhythmische Verse gehört, die fast nur Namen unbedeutender, längst verschwundener Örtlichkeiten enthalten.

Daraus ersieht man, wie zähe das Volk überhaupt an den alten Gebräuchen und beliebten Weisen der Altväter festhält.

Wenn nun schon in einem Lande, in welchem man hauptsächlich nach Neuerungen strebt, und das den Revolutionen so ausgesetzt ist wie Frankreich, die Volkslieder und -weisen sich Jahrtausende erhalten, wieviel dauerhafter und unausrottbarer werden sie erst in Palästina sein? Denn keiner bleibt den Überlieferungen der Vergangenheit so treu ergeben, wie gerade der Orientale; keiner steift sich wie er darauf, in seinem Leben und seinen Gewohnheiten seinen Vorfahren nachzuahmen; keiner ist in so hohem Grade Gewohnheitsmensch und darum allen Neuerungen so abhold wie er. Darum kann man auch, trotz der Einführung der arabischen Sprache, welche das Aramäische Idiom der alten Juden des 1. Jahrhunderts verdrängt hat, annehmen, dafs die Volksgesänge und -spiele der Kinder und Bauern Palästinas sich nur wenig von denen des 1. Jahrhunderts unterscheiden.

Es ist sogar sehr wahrscheinlich, dafs die jungen Mütter Nazareths

ihre kleinen Kinder mit denselben Wiegenliedchen einschläfern, die einst Maria dem weinenden Jesusknaben vorsang — denn er weinte auch von der Wiege an, derjenige, welcher 32 Jahre später am Grabe des Lazarus über den Unglauben Jerusalems Thränen vergiefsen sollte. Keiner von denen, welche zugeben — welches auch ihre Anschauung über die göttliche oder menschliche Natur des Heilandes oder über den natürlichen oder übernatürlichen Charakter seiner Geburt sei — keiner von diesen also, welche zugeben, dafs Jesus Christus ein Kind seiner Zeit und seines Volkes war, dürfte daran zweifeln, dafs der Jesusknabe, der Sohn des Zimmermanns Joseph, mit den Kindern seines Alters, den Söhnen und Töchtern der andern Arbeiter Nazareths, gespielt habe.

Diesen Folgerungen, die schon so überzeugend sind, gesellen sich noch positivere Gründe bei. Die kanonischen Evangelien berichten uns, wie der Jesusknabe alle Gnadengüter des ersten Alters besafs, und wie er nicht nur an Weisheit vor den Augen Gottes, sondern auch an Wuchs und Liebreiz vor den Menschen zunahm:

„καὶ Ἰησοῦς προέκοπτεν ἐν τῇ σοφίᾳ καὶ ἡλικίᾳ,
καὶ χάριτι παρὰ θεῷ καὶ ἀνθρώποις."
Lukas II, 52.

Die heiligen Schriftsteller hätten unmöglich Jesum so bezeichnen können, wenn der Sohn des fleifsigen Handwerkers wild oder zurückgezogen, abgesondert von den Spielen der Kinder seines Alters aufgewachsen wäre.

Ja noch mehr. Im Matthäus-Evangelium macht Jesus selbst Anspielungen auf jene Kinderspiele seiner Zeit. So vergleicht er die unzufriedenen und halsstarrigen Juden mit mürrischen Kindern, die an den Spielen ihrer Kameraden nicht teilnehmen wollen:

»Wem soll ich aber dies Geschlecht vergleichen? Es ist den Kindlein gleich, die an dem Markt sitzen und rufen gegen ihre Gesellen und sprechen: Wir haben euch gepfiffen, und ihr wolltet nicht tanzen; wir haben euch geklagt und ihr wolltet nicht weinen.« Matth. XI, 16 u. 17.

Unsere Arbeit wird uns klar und deutlich zeigen, was das für Gesänge und Klagen waren, die hier Jesus erwähnt, und die ihn an jene Zeiten erinnerten, wo er im Spiel mit seinen Brüdern und Schwestern und den kleinen Nachbarskindern Nazareths Zerstreuung fand.

Endlich berichten uns die apokryphischen Evangelien, die zwar nicht mehr aus der Zeit Jesu stammen, aber doch am Ende des 2. Jahrhunderts entstanden sind, mehr Einzelheiten über diese Spiele des kleinen Jesusknaben und seiner Jugendfreunde. Sie zeigen uns

den Zimmermannssohn, wie er an allen Spielen seiner Kameraden sich beteiligt und sie alle an Geschicklichkeit übertrifft. Manchmal legen sie ihm einen wunderbaren Ausspruch, z. B. eine Weissagung, in den Mund, oder sie lassen ihn ein Wunder vollbringen. So zeigen sie ihn uns, wie er mit den andern Kindern seines Alters Versteck spielt; »und wenn«, so berichten sie, »Jesus seine Gefährten, die in einer Höhle zusammengekauert waren, suchte, und man ihm sagte: es sind keine Kinder hier, es sind nur Ziegen, die du hörst, da entrüstete sich Jesus über diese Lüge und strafte sie, indem er ihnen zurief: »Wohlan denn, ihr jungen Zicklein, kommet zu mir, eurem Hirten«. Und die Spieler, alsbald in blökende Ziegen verwandelt, fanden, um ihre ursprüngliche Gestalt wiederzuerlangen, keinen anderen Ausweg als das Mitleid dessen anzuflehen, der sie so verwandelt hatte.

So kindisch und plump auch diese apokryphischen Berichte sein mögen, so sind sie uns doch der unumstöfsliche Beweis dafür, dafs die Spiele der Kinder Palästinas seit dem 1. Jahrhundert des Christentums ungefähr dieselben geblieben sind, und dafs die Christen des 2. Jahrhunderts noch die ganz genaue Kenntnis davon besafsen, dafs der Sohn Josephs und der Maria sich wie alle kleinen Knaben seines Ortes an den Vergnügungen seines Alters beteiligt hatte. Erst später, unter dem Einflufs der Metaphysik, hat man den kindlichen Charakter des Erlösers völlig aus den Augen verloren.

Und doch, wenn das Jesuskind sich nicht entwickelt hätte wie alle andern Kinder seines Alters und seines Ortes, wenn es, von seinem ersten Lebensjahr an, einen übermenschlichen Verstand und eine übernatürliche Gewalt an den Tag gelegt, wenn, mit einem Wort, seine göttliche Natur sich von seiner Geburt an allen Zeitgenossen klar und augenscheinlich geoffenbart hätte, wie könnte man sich dann das Erstaunen seines Vaters und seiner Mutter zurechtlegen, als Jesus zum erstenmal im Tempel als Lehrer und Prophet auftrat, was uns doch im Evangelium Lukas mit den Worten bezeugt ist:

> »Und seine Mutter sprach zu ihm: Mein Sohn, warum hast du uns das gethan? Siehe, dein Vater und ich haben dich mit Schmerzen gesucht.«
>
> Lukas II, 48.

Kapitel II

Allgemeine Charakteristik der Lieder und Spiele der Kinder zu Nazareth

Zuerst sind die allgemeinen Kennzeichen der Volkslieder und der Kinderspiele Palästinas wenigstens anzudeuten.

Die Volksweisen des Orients sind schleppende und näselnde Tonsätze (Melopeen), die ohne Vermittlung von einer Note zur andern

übergehn, gleichsam wie ein Ächzen, Klagen oder Seufzen. Es sind eintönige Klagelieder, deren vorwiegender Charakter eine Art Tonfall ist, der oft von Trommeln begleitet wird. Die Musik der Orientalen ist gleichsam das Echo ihres traurigen und matten Lebens. Der Rhythmus erinnert an ihren schleppenden und nachlässigen Gang. Noch mehr als die Sprache ist ja die Musik ein getreues Abbild des Volksgeistes. Wie das Volk fühlt und denkt, so singt es auch.

Selbst wenn der Orientale seine höchsten Noten auflegt, zieht er seine Stimme hin, ohne seine Brust zu wirklichen Anstrengungen zu nötigen, und dank dieser Kunst kann er stundenlang schreien, ohne sich zu ermüden. So verwundern wir uns bei jeder Pariser Ausstellung, wenn wir orientalische Sänger und Tänzer während 8, 10 und 12 Stunden fast ohne Unterbrechung singen und tanzen sehen.

In diesem schleppenden Ton singen die Orientalen in ihren Moscheen die schönsten Gesänge des Propheten; und selbst die Juden haben in ihren Synagogen diesen langsamen und einsilbigen Ton beibehalten, wenn sie die herrlichen Psalmen aus David, oder die Weissagungen eines Jesajas, Jeremias oder Daniel singen, die doch von einer so kühnen Begeisterung und einem so lebendigen Hauch durchglüht sind.

Welch ein Gegensatz zwischen diesem schleppenden und einsilbigen Gesang und den Wutausbrüchen eines Propheten, der verzweifelt ist über die Bosheit, die ihn umgiebt, oder dem Angstschrei eines gequälten Volkes, das in einer Erhebung des Herzens die einzig wahre Hilfe anruft, die ihm auf Erden bleibt!

Philosophen, die sich mit dieser Erscheinung beschäftigt haben, wollen diese Eigentümlichkeit (und hierin schliefsen sie sich E. Renan an) mit der Behauptung erklären, das Ohr des Semiten, des Wüstensohns, sei nicht wie das unsere gebildet worden durch die grofsartigen und wunderbaren Harmonieen der Natur, bald durch das Gezwitscher der Vögel, die ihre lebendigen und hellen Töne durch das Himmelsblau erschallen lassen, bald durch das Brausen des Windes in den Zweigen der uralten Eichen unserer Wälder, bald durch das Anprallen der empörten Wogen am Gestade des Meeres, bald durch das Rollen des Donners im Echo der Gebirge, das die ganze Tonleiter immer schwächer wiederholt.

Wie dem auch sein mag, die Kinder Palästinas lassen dieselben schleppenden und traurigen Melodieen ertönen, als ihre Eltern. Die kleinen Knaben und Mädchen Nazareths singen, wie ihre Grofseltern und Urgrofseltern, auf traurige Art gar ernste Dinge; ja ihre Herzensangelegenheiten singen sie mit näselnder Stimme. Aber sie besitzen

eine Naivetät, einen gesunden Humor, ein Talent in der Mimik, ein Verlangen dem Ausländer zu gefallen, das bald Aller Herzen gewinnt.

Sie müssen gar liebenswürdig und reizend sein, die kleinen Kinder Nazareths und Bethlehems, die Herrn Le Camus und seinen gelehrten Freund Herrn Vigouroux so bezaubert haben. Dieselben behaupten, dafs sie nirgends sonst in ganz Palästina so schöne Gestalten angetroffen hätten, wie in diesen beiden Städten.

Ihre Tracht, um damit zu beginnen, ist ebenso einfach wie malerisch. Um ihre Lenden ist ein Kleid von greller Farbe mit schwarzen Streifen auf rotem oder blauem, manchmal gelbem oder weifsem Grunde befestigt. Das Kleid wechselt wenig mit dem Stand der Familie; nur der Gürtel ist mehr oder weniger kostbar, je nach dem Vermögen oder der sozialen Stellung der Eltern. Wenn es kalt wird, was in diesem gesegneten Land sehr selten eintritt, so ergänzt ein Oberkleid mit dunkeln Farben diesen Anzug.

Auf ihrem Kopf tragen sie einen purpurroten »Tarbouch«, der sie gegen die Sonnenstrahlen schützt; ein breites Halstuch mit tausend Farben, das unter dem Kinn zusammengeknüpft wird, fällt auf ihre Schultern herunter.

Mit diesen lebhaften Farben bilden eine matte und zarte Gesichtsfarbe, ein sanfter und sogar etwas melancholischer Ausdruck und grofse schwarze träumerische Augen den grellsten Kontrast.

Im allgemeinen sind die Orientalen stark und kräftig. Herr Le Camus erzählt, dafs ein Knabe von Nazareth bis Damaskus ihren »Palankinen« gefolgt sei, ohne im mindesten von der Anstrengung ermüdet zu scheinen.

Die Kinder von Nazareth versammeln sich gewöhnlich gegen Abend, wenn die Sonnenhitze etwas gemildert ist, am Brunnen oder in der Umgegend der Stadt. Die einen verstecken sich in den Zweigen der Ölbäume oder Sykomoren, oder sie pflücken grofse, blaue und rote Anemonen; andere steigen auf die Spitze der felsigen Hügel. Doch bald versammeln sich diejenigen, welche den Geselligkeitstrieb besitzen, zu Spielen, die für uns mehr Interesse haben. Wir wollen zuerst die kleinen Knaben beobachten, sodann wenden wir uns zu den Mädchen, schliefslich wollen wir die Mütter singen hören, wie sie ihre Kleinen in den Armen einwiegen.

Kapitel III

Knabenspiele

Diese sind vielleicht die interessantesten, diejenigen, welche am besten das ländliche und soziale Leben wiederspiegeln.

Beginnen wir hier mit einem sehr volkstümlichen Spiel. das bei acht- bis dreizehnjährigen Knaben aufserordentlich beliebt ist. Man wird erraten, weshalb wir es an die Spitze stellen.

Man denke sich eine geräumige Wiese oder einen Hügel mit Rasen bedeckt und von Bergen eingeschlossen: hier und da stehen einzelne Palmbäume. Ein Trupp kleiner Knaben kommt herbeigelaufen; bald sind sie alle auf den Vieren und fressen zum Schein das zarte Gras, wie wirkliche Schafe. Ein einziger bleibt aufrecht stehen, mit einem dicken Hirtenstab bewaffnet. Er schürzt sein wallendes Kleid, schnürt seinen Gürtel um die Lenden und spaziert mit zahlreichen Bewegungen bald hierhin, bald dorthin unter der Herde. Von Zeit zu Zeit stöfst er den gellenden charakteristischen Ruf aus: rrreedi ôô rrreedi ôô; auf seine Stimme drängen sich die Schafe um ihn und folgen ihm blökend. Er betrachtet sie, mustert sie, zählt sie, schilt sie mit barscher Stimme, ja züchtigt sie sogar mit seinem Hirtenstab; man fühlt, dafs er nicht die Liebe und das Vertrauen der Herde geniefse. Plötzlich verwandelt sich die Pantomime in ein wirkliches kleines Drama, dessen Gang folgender ist, der natürlich nach dem Belieben der Kinder zahlreiche Veränderungen erleiden kann:

Der Soldhirte und der gute Hirte

Der Hirte Joubaniah:

Joubaniah bin ich, Hirte der willigen Schafe
Und der armen furchtsamen Lämmlein.
Ich mache mir nicht viel Verdrufs
Und werde mir auch niemals welchen machen!
Wozu? — Die Sonne, die mich brennt mit ihren heifsen Strahlen,
Der Tau, der mich benetzt mit tausendfarb'gen Tröpfchen,
Der Wind, der mich durchschauert mit seinem kalten Hauch,
Die Wölfe, die mir lauern und mich verschlingen möchten,
Es sind genug der Feinde, ohne mich selbst zu opfern.
Und sollt' der Meister nicht mit mir zufrieden sein,
So sag' er es nur kurz und bündig.
Erwiedern werd' ich ihm, dafs ich es auch nicht bin!
Doch sieh, da kommt er ja mit seinen vielen Söhnen!
Achtung! Achtung! Aufgepafst!
(Der Meister erscheint mit seinen sieben Söhnen.)

Der Meister:

Joubaniah, mein Knecht, geraume Zeit ist es, seitdem ich dich gesehen!

Der Hirte:

Jakoub, mein Herr, eben so lang ist's her, seit ich Euch grüfsen konnte

Der Meister:

Hirte! Diese Lämmer sind mager, und diese Schafe sind traurig!
Wie kommt's, dafs sie nicht besser sind gepflegt?

Der Hirte:

Meister, die Berge sind dürr und die Thäler sind trocken.

Der Meister:

An dir ist's, Joubaniah, bess're Futterplätze zu suchen!

Der Hirte:

Jakoub, du mufst mir bess're Schuhe geben.

Der *Familienvater* und seine *Söhne* singen darauf im Chor:

Für deine schönen Augen
Ein Schaf wir töten werden,
Erwürgen werden wir's.
Und mit der Haut, die wir auch gerben sollen,
Recht schöne Schuhe wir dir machen wollen,
Die deine grofsen Füfse schützen werden.

Der Hirte auf dem Gipfel der Freude:

Dann werde ich so gut marschieren
Und auch so weit davon spazieren
Dafs nie mehr ihr mich werdet seh'n.

Der Meister:

Joubaniah! Lasset ernst uns reden,
Wie viel Schafe, wie viel Lämmer zählet meine Herde?

Der Hirte:

Jokoub, es sind der Schafe hundert weniger zwei,
Der Lämmer achtzehn weniger drei.

Der Meister:

Hirte, welche Rechnung ist dies?

Der Hirte:

Meister, es ist die Rechnung des Wolfes.

Der Meister:

Joubaniah, so frifst der Wolf meine Schafe!
Und Du, du achtest nicht darauf?

Der Hirte:

Jakoub, um drauf zu achten, wenn die Sonne sticht,
Müfst ich auf meinem Kopf ein »tarbouch« haben
Und auch ein gröfs'res »couffieh« seh'n.

Der Chor singt:

Für deine schönen Augen,
Woll'n wir zum Bazar laufen,
Ein grofses »couffieh« kaufen;
Mit schwarzer Schnur wir's binden werden
Um einen »tarbouch« purpurrot,
Zu schützen deinen Nacken und die Stirn.

Der Hirte mit einem lauten Freudenruf:

Dann werde ich am Tage so gut wachen,
Dafs ich die ganze Nacht hindurch werd' schnarchen,
In kühler Grotte hingestreckt!

Der Meister:

Joubaniah, der gute Hirte wacht in der Nacht noch besser als am Tage.

Der Hirte:

Wohl, Jakoub, wenn ein »abbaya« von Wolle fein,
Vor'm Tau die Schulter ihm beschützt!

Der Chor singend:

Für deine schönen Augen,
Die Woll' der Schaf' wir nehmen wollen,
Und sie mit eignen Händen kämmen!
Unsre Schwestern sie auch spinnen sollen,
Die Färber sie gut färben müssen,
Und schön's »abbaya« wir dir bringen werden.

Der Hirte:

In meinem »abbaya« wenn ich schön sein werde,
Dann mag der Wolf nur kommen, ich will rufen:
Oh! oh! halloh' rrredi ôô! rredi ôô!
Doch niemals meine Haut riskieren.

Der Meister:

Joubaniah, du weifst doch zweifelsohne,
Dafs den Wolf anschreien nicht genügt,
Und dafs man ihn verfolgen mufs!

Der Hirte:

Jawohl, Jakoub, doch dafür mufs man mir
Mit schönem Gürtel die Lenden zieren,
Einen vollen Beutel an die Seite hängen,
In die Hand deinen Hirtenstab. . . .

Dann stürzen sämtliche Kinder mit Geschrei und Geheul auf den eigennützigen Hirten und singen im Chor:

Der Chor:

Den Stab des Meisters, du sollst ihn haben,
Den Stab des Meisters, du wirst ihn fühlen,
Ja, Schurke, und mehr noch als dir lieb sein würde!
Auf deinem Rücken du ihn fühlen wirst,
Und unsre Herde wirst verlassen,
Und dich, o schlechter Hirte, schnell aus dem Staube machen.

Während man nun Joubaniah mit Stockhieben verjagt, übernimmt der Meister selbst die Leitung der Herde und fängt an, inmitten der Lämmer zu singen:

Der Meister:

O meine Schafe, o meine Lämmlein
Ich bin euer guter Meister,
Hinter mir sollt ihr weiden
Längs der klaren Bächlein.
Wenn ich das irrende Schäflein suche,
So werd' ich Tag und Nacht marschieren,
Und sollte je der Wolf sich zeigen,
So werde ich ihn töten oder sterben!

Der gute Hirte erweist dann seinen Schafen Liebkosungen auf Liebkosungen und stöfst seinerseits den Ruf aus: Rrrredi ôhô, rrredi ôhô; die Schafe fassen neuen Mut und fressen wieder Gras, von der Furcht vor dem Wolfe befreit.

* * *

Enthält dieses kindliche Spiel der kleinen Knaben nicht eine tiefe philosophische Wahrheit, die nämlich, dafs der wahre Meister immer gewissenhafter ist als der Söldner, dieselbe Wahrheit, die Lafontaine in der Fabel »L'oeil du maître« illustriert hat.

Und wie treffend ist ferner die Habsucht des Söldlings geschildert, der durch die Geschenke ermutigt, immer mehr verlangt, und doch nie zufrieden ist.

Schliefslich erinnert uns diese ländliche Szene an einen biblischen Bericht, nämlich an das Gleichnis vom »guten Hirten«, der seine Herde aus den Händen der Mietiinge Israels befreit. Sehr wahrscheinlich hat Jesus in seiner Jugend ähnliche ländliche Spiele gespielt. Er kannte gewifs solche Joubaniahs, selbstsüchtige Hirten, die ihre Herde niemals lieben. Herr Le Camus nimmt sogar an, dafs Jesus in seiner Kindheit, um seine Kameraden zu belustigen, zum voraus diesen »guten Hirten« dargestellt habe, dessen heldenhafte und blutige Verwirklichung er später selbst werden sollte. Diese Behauptung dürfte etwas gewagt sein. Doch scheint mir diese ganze Szene nicht nur einfache, spätere Nachbildung der Parabel Jesu zu sein; diese typischen und ländlichen Einzelheiten tragen nicht das Gepräge einer Kopie der Parabel Jesu. Es fehlt ja eben das typische Wort des Gleichnisses: »Ich bin der gute Hirte!«

Wir überlassen jedoch den Theologen die Mühe über das Datum dieser Spiele Hypothesen aufzubauen. Vielleicht werden wir einst diese Szenen an Ort und Stelle studieren können. Heute ist unser Hauptzweck den Text zu veröffentlichen.

Sicher ist, dafs, wenn man sich die ländlichen Sitten der Einwohner des kleinen Fleckens, in welchem Jesus seine Kindheit verbrachte, recht vergegenwärtigt, man die Tragweite und die dramatische Bedeutung der Parabel Jesu viel besser begreift. Und wunderbar! Derjenige, der sich in seinen Reden von den Szenen des Landlebens, der Fischerei, der Familie begeistern liefs, hat auch diese einfachen Kinderspiele nicht unerwähnt gelassen.

* * *

Hier folgt nun ein anderes kleines Drama, so traurig und wahr, als das Ende des ersten lebhaft und munter war. Es ist eine »Leichenbegängnis-Szene«.

Man wird sich vielleicht darüber wundern, dafs Kinder einen so wichtigen und melancholischen Gegenstand zu ihren Spielen auswählen. Aber in jenen orientalischen Gegenden, in denen man das Ernste mit dem Scherzhaften, die traurigen Dinge mit den heiteren verbindet, wo man noch die Klageweiber des Altertums und all' die

lärmenden Kundgebungen des Schmerzes beibehalten hat, da beeilen sich auch die Kinder diese Demonstrationen in ihren Spielen zu wiederholen.

Leichenbegängnis

Die Kinder verschaffen sich ein festes Brett: ein Knabe legt sich auf dasselbe hin: nach orientalischer Tradition waschen und salben sie scheinbar den Körper mit wohlriechenden Salben: notwendige Vorbereitungen zur Leichenfeier. Sodann beginnt das Leichenbegängnis. Die vier stärksten Knaben melden sich als Träger an. Sie heben das Brett in die Höhe und setzen sich mit langsamem und feierlichem Schritt in Bewegung; die andern folgen im Zuge: an der Spitze etliche Knaben, die aus voller Brust Flöten und Pfeifen blasen, welche letzteren oft durch Zweige oder kleine Stäbchen ersetzt werden. Dann folgt die Familie des Verstorbenen, welche die Lieblingsgegenstände des Toten trägt. Endlich kommt die lange Reihe der Verwandten und Bekannten.

Plötzlich ertönt eine Stimme im Namen des Verstorbenen; man meint den letzten Willen, die letzte Klage und das letzte Lebewohl des Toten zu vernehmen, und sein Wunsch, alles zu opfern, um das verlorene Leben zurückzukaufen.

Eine Stimme:

Möcht ein belebender Hauch mein Kissen aufheben!
Verkauft doch all mein Gut und mein Erbe,
Mach't viel Geld daraus und kauft das verlorene Leben mir wieder!

Der Zug antwortet im Chor mit Begleitung von Flöten und Pfeifen.

Chor:

Ja, deine Güter wollen wir verkaufen,
Doch nicht vermögen werden sie,
Das was du wünschest dir zurück zu kaufen,
Der Mensch, der das Leben verwirkt,
Der findet's nicht wieder!

Der Tote:

Nun wohl, da dem so ist, ach, ach, so weint über mich!
Ihr alle, meine Freunde, liebe Freunde!
Vergießet alle Thränen eurer Augen,
Ohne jedoch euch krank zu machen!
Die Toten sind tot, wie ihr sagt
Und sollen das Unglück der Lebenden nicht machen.

Der Chor singt:

Ach, ach, wie mein Auge die blühenden Hügel erblickt,
So wird es morgen in den Händen des »Dallal« unsers Bruders Güter erblicken.

Eine Stimme:

O, Dallal, verkaufe sie nicht! wenn er zum Leben wieder käme?

Eine andere Stimme:

Wie war er schön, sein purpurroter »Deffeyeh«, mit Gold gestickt.

Dritte Stimme:

Wie war er zugespitzt, sein »Khandjar« mit dem Perlmuttergriff!

Vierte Stimme:
Wie war er doch flink, sein Läufer der Wüste!

Der Chor klagend:
Ach! Ach! wie mein Auge die blühenden Hügel erblickt,
So wird es sehen wie der »Dallal« die Güter, die Möbel, das Haus meines Bruders verkauft!

Eine Stimme:
Nein, nicht sein Haus, es schickt sich, daſs es bleibe seinem Weibe.

Eine andere Stimme:
Sein Weib, bin ich!
Wie oft hab' ich mich an die Seile seiner Kamelstute gehängt!
Und bei meiner beständigen Liebe hielt ich mich an ihn gekettet.
Trotz der Worte, der harten, die er an mich zu richten gepflegt.

Der Chor klagend:
Ach, ach, weine fortan, arme Frau ohne Stütze!

Die Frau seufzend:
Trauer und Seufzer waren nicht meine Gewohnheit
Doch jetzt, wo man meiner Seele Geliebten mir nimmt,
Werd immer ich weinen und seufzen!

Die Mutter des Toten:
Ach ja! ach ja! auch ich möcht' weinen mit Dir!

Die Frau:
Weh! weh! seine Mutter!
Ich will von seiner Mutter nichts wissen!
Zu eng wär' das Haus für uns beide;
Seine Mutter soll in ein Haus und ich in ein andres,
Oder möchten die »Ouarahs«[1]) gleich die Schwiegermutter erwürgen.

Und alle Kinder stoſsen ein furchtbares Geschrei aus, um die unglückliche Schwiegermutter den »ouarahs« d. h. den bösen Geistern zu überliefern.

* * *

Beweist diese etwas traurige Szene nicht, welche tief psychologische Beobachtungsgabe und welche bewunderungswürdige Nachahmungskunst die Kinder besitzen. So der Gedanke der Nichtigkeit aller irdischen Güter nach dem Tode. Die Verzweiflung desjenigen, der keine höhere Hoffnung hat: »Die Toten sind tot, und kommen nicht wieder.« Dann diese eigentümliche Sorge des Verstorbenen für die Lebenden: »Macht euch nur nicht krank, die Toten sollen nicht das Unglück der Lebenden bewirken;« und bald darauf diese Bewunderung der vereinsamten Überlebenden für die Gegenstände, die dem Toten gehörten: seine Kleider, sein Schmuck, seine Waffen, alles das bildet ein Gegenstand des Mitleids oder der Begierde für die Hinterbliebenen. Und schlieſslich, diese Anhänglichkeit der Frau

[1]) Böse Geister bei den Völkern des Orients.

des Toten, welche jedoch die schlechte Behandlung, die ihr zu teil wurde, nicht vergessen kann, und die daran hält, im Hause ihres Gatten allein als Herrin zu schalten und zu walten.

* * *

Hier folgt nun ein kleines lustiges Drama, das nicht weniger interessant ist, besonders was die Landessitten betrifft. Es ist eine Heiratsanfrage, eine Ceremonie, die im Orient mit grofser Feierlichkeit begangen wird. Die Äufserlichkeiten, die pompösen Kundgebungen, die diese Handlungen begleiten, machen auf die Kinder einen gewaltigen Eindruck, den sie in ihren Spielen gar zu gern wiederholen:

Die Heiratsanfrage

Die Kinder teilen sich in zwei Gruppen: die eine mit dem jungen Freier, der heiraten möchte; die andere Gruppe stellt die Eltern der »arouss« oder jungen Tochter vor, die verheiratet werden soll.

Während sich die zweite Gruppe hinter einer Mauer oder Thür versteckt hält, geht die erste Abteilung langsam vor: an ihrer Spitze marschieren die Musiker und die Possenreifser, die auf ihren lärmenden Instrumenten spielen; darauf führt man ein Dromedar oder Pferd (ein wirkliches oder öfters ein dargestelltes) mit kostbaren Geschenken beladen: dann schreitet mit majestätischem Schritt der zukünftige Gatte einher, umringt von der Schar seiner Freunde.

Sobald sie an der Mauer ankommen, wo sich die junge Herzenserwählte aufhält, verdoppeln sie ihre Rufe: Die Trommeln und Pfeifen ertönen von neuem, doch die Thür ist verrammelt. Darauf beginnt folgender Dialog:

Die Freunde des Freiers singen:

Guten Abend, o Zenobia, und guten Abend deinem Vater.

Hinter der Thür antwortet *die Familie:*

Möcht' dieser Grufs von guter Vorbedeutung sein! was wünschet ihr?

Die Gruppe:

Wir suchen eine Braut für einen jungen Knaben.

Die Familie:

Geht weiter. Hier blüht nicht euer Glück.

Die Gruppe:

Auf! Auf, Zenobia! Die Fackeln leuchten vor der Thür

Die Familie:

Zenobia ist taub.
Was würdet ihr mit einer »arouss« anfangen, die nicht hört?

Die Gruppe:

Hier sind die Ohrringe aus Gold mit Perlen gar fein,
Um ihr die Ohren zu öffnen!

Die Familie:

Einarmig ist sie noch obendrein,
Und kann sich ihrer Arme nicht bedienen!

Die Gruppe:

Armspangen bringen wir aus Bernstein und Korallen,
Ihre Arme zu lösen bereit!

Die Familie:

Sie ist ja kahl,
Und ihre Haare sind schon grau!

Die Gruppe:

Sehr gut, hier ist ein goldumwirkter »Tantour«[1]),
Um sie zu verbergen!

Die Familie:

Aber sie ist einäugig
Und hat keine Zähne mehr.

Die Gruppe:

Hört ihr sie klingen, die silbernen Zechinen,
Die ihr Gesicht umrahmen werden.

Die Familie:

Sie hinkt und hat ein krummes Bein
Und kann nicht gehen.

Die Gruppe:

Auch haben wir den »Jemel«[2]) und den »Hocan« mitgebracht,
Um sie zu tragen!

Die Familie:

Einen abscheulichen Charakter hat sie.

Die Gruppe:

Ihr Gatte wird sie bessern oder sie ertragen,
Auf! auf! Die Fackeln leuchten vor der Thür:
Schnell gebt die Braut, sonst sprengen wir die Thür!

Erst dann entschliefst sich der Vater der »arouss«, nachdem er so lange den guten Willen und die Beharrlichkeit der Bittsteller auf die Probe gestellt hat, die Geschenke, die man ihm gebracht hat, zu prüfen. Zu guter letzt übergiebt er die junge »arouss« dem Zuge, der sie im Triumph und mit demselben Pomp wie beim Hinweg von dannen führt.

* * *

Kann man nicht mit Fug und Recht behaupten, dafs auch hier die Kinder die überzeugende Macht der Geschenke begriffen haben, welcher die Menge der Hindernisse, die sie angehäuft haben, weichen mufs. Man wird beobachten können, dafs auch hier, wie zu den Zeiten einer Rahel und Rebekka, alles vom Vater abhängt, und dafs die junge Tochter nicht einmal gefragt wird.

* * *

[1]) Art Diadem. — [2]) Art Palankin.

Dies sind einige ländliche Spiele, mit denen die jungen Knaben Nazareths ihre Zeit vertreiben. Neben diesen Spielen, welche einen gewissen Umfang an Zeit und Raum erfordern, haben die Kinder natürlich noch viele andere, die kürzer und weniger interessant sind. So kennen sie das Versteck-Spiel und überhaupt die meisten Schnelligkeitsspiele der europäischen Kinder. Sie verfertigen auch gern Brücken oder Dämme an den Bächen oder bauen Mühlen an den Ufern derselben. Eines ihrer Lieblingsspiele besteht darin, auf dem Sand oder auf weifser Erde einen grofsen Umkreis zu zeichnen und diese Art Citadelle folgendermafsen zu verteidigen: mit einem grofsen Stecken schlagen sie nämlich die runden Steine zurück, welche ihre Kameraden in das Innere des Umkreises zu werfen suchen. Diejenigen, welche mehr an ruhigen und künstlerischen Spielen Geschmack finden, machen sich eine Freude daraus, mit Thonerde Kamele, Dromedare, Kühe, Pferde, kleine Vögel oder andere Tiere zu bilden. Sie erzielen oft eine merkwürdige Ähnlichkeit.

Diese Vorliebe der jetzigen kleinen Kinder von Nazareth erinnert uns unwillkürlich an die Berichte der apokryphischen Evangelien, welche uns den Jesusknaben schildern, der, wie seine Kameraden, kleine Tiere mit solcher Kunstfertigkeit bildet, dafs das Spielzeug gerade so schön wird, als die Wirklichkeit; dann, sagen sie, »teilte er ihnen das Leben mit: zum Kamel, zum Ochsen, zum Esel aus Thonerde sagte er: »Gehet« und sie gingen; den kleinen Vögeln zeigte er den blauen Himmelsraum und befahl ihnen: »Flieget«, und sie flogen davon in vollem Flug mit fröhlichem Gezwitscher, pippientes, sagt der lateinische Text.

* * *

Kapitel IV

Spiele der kleinen Mädchen

Wie die Spiele der Knaben, so sind auch die der Mädchen ein Widerschein der Beschäftigungen der Erwachsenen und bringen die verschiedenen Zwischenfälle des Familienlebens zum Ausdruck. Das Nachahmungstalent, die Mimik, die bewufste oder unbewufste Karrikatur sind bei ihnen vielleicht noch bemerkenswerter als bei den kleinen Knaben. Der traurige Ton ist bei ihnen ebenso häufig angeschlagen als das offene und freudige Gelächter. Die herzzerreifsendsten Trauerscenen werden so, durch eine merkwürdige Ironie der kindlichen Natur, Gegenstände der Belustigung, welche oft für den Be-

obachter und Logiker eine hohe und tiefe Moral oder eine bezeichnende Mahnung enthalten.

Zuerst bildet der sogenannte »Tanz des Toten« das Gegenstück zur »Leichenfeier«, die sich die Knaben zu eigen gemacht haben.

Der Tanz des Toten

Eine Schar kleiner Mädchen, ganz in Thränen gebadet, stöfst verzweifelte Rufe aus und bezeugt alle äufseren Zeichen des tiefsten Schmerzes, wie sie im Orient gebräuchlich sind. Ein Mädchen legt sich dann an den Boden und bleibt regungslos liegen, wie wenn es tot wäre. Die andern trocknen scheinbar ihre Thränen, streuen sich Staub auf den Kopf und raufen sich die Haare aus. Zwei trennen sich von der Gruppe ihrer Gefährtinnen, um wechselsweise das Wort zu ergreifen. Die erste ist »Malakita« d. h. Königin, die andere »Terafa« d. h. »Apfel«; sie schwingen ein Taschentuch, das sie von Zeit zu Zeit über den Toten ausringen, um scheinbar die Thränen, dies es durchnäfst haben, herabtropfen zu lassen. Mit gewichtigem und gemessenem Schritt gehen sie um die Tote herum, gerade wie bei einem Trauermarsch. Dann singen sie im Wechselgesang:

Malakita ermunternd:

Schönes, junges, schlafendes Mädchen, sprich doch zu mir!

Terafa traurig:

Ausgestreckt auf dem Kissen bleibt sie und giebt keine Antwort.

Die Gruppe singt melancholisch:

Ach! Ach! einschliefsen können wir ihren Schmuck
Und ihre Kleider müssen wir weglegen.

Malakita:

Zehn waren der Ringe an ihren Fingern,
Und hübscher der eine als der andere.

Terafa:

Trefflich waren die duftenden Salben bereitet.

Die Gruppe:

Ach! Ach! lasset dies alles uns nehmen,
Nimmer wird sie's, ach, wieder gebrauchen!

Malakita:

Und ihr »Bougmé«, der hundert Zechinen aus Silber enthielt.

Terafa:

Und ihr »Taxiré« mit goldgesticktem rötlichem Sammet.

Die Gruppe:

Ach! Ach! Statt ihrer wird eine and're sie tragen!

Malakita:

Und ihr »Kebbé« mit leuchtenden Farben, das ihren Busen bedeckte.

Terafa:

Und ihr »Isar« so leicht wie ein Spinnengewebe!

Die Gruppe:

Ach! ach! ja alles lafst nehmen uns:
Alles, Perlen, Kleinodien und Putz!
Tot ist sie, drum lafst uns von hinnen gehn.

Plötzlich richtet sich die Tote auf und singt tanzend:

Die Tote:

Nein, nein, nein, ich bin nicht tot,
Lasset nur liegen was mir gehört!
Tot war ich nur, um euch anzuführen!
Ich möchte das Leben hundert Jahre geniefsen,
So Gott es gefällt!

Ist dieser Ausdruck des Schmerzes bei so jungen Kindern nicht wirklich rührend? Und ist es ferner nicht sonderbar, wenn man sieht, wie auch hier sich wieder die Einzelschilderung der Gegenstände, die der Toten angehörten, mit der Trauer über ihren Verlust verbindet! »Vielleicht, fügt Herr Le Camus bei, hat Maria als kleines Kind wie diese jungen Mädchen »den Totentanz« gespielt.

* * *

Das nun folgende Spiel ist heiterer Natur und wird uns die Beschäftigungen der kleinen Mädchen vor Augen führen, die ja viel schneller als bei uns das Alter erreichen, wo ihre Eltern sie verheiraten möchten. Die Schlufsfolgerung dieses Spieles wird zugleich ein kleines, recht interessantes kritisches Problem zur Sprache bringen.

Die „Arouss" oder die junge Tochter, die verheiratet werden soll

Diesmal setzen sich die jungen Mädchen im Halbkreis nieder. Sie brauchen keine Sitze; denn nach orientalischer Sitte setzen sie sich lieber auf ihre Beine, die sie nach hinten richten. Mit ihren geschickten und flinken Fingern führen sie, ohne ein Wort zu sagen, mittelst kleiner Knöchelchen, verschiedene Kombinationen aus.

Bald erhebt sich eins der gröfsten und ältesten Mädchen und spricht mit würdiger Miene:

Das grofse Mädchen:

Was für ein Spiel ist das, ihr Kinder?

Die Gruppe:

Es ist das Spiel »der Knöchlein«, man spielt es im Singen.

Das erste Mädchen:

Nun wohl, ich werde singen, und ihr werdet mir antworten.

Darauf singt das grofse Mädchen mit flehender Miene:

O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Pflüger,
Beständig wird er mir sagen: da, nimm den Pflug und pflüge.

Die Schar macht durch verschiedene Bewegungen die angekündigte Arbeit nach und zeigt zu gleicher Zeit den Abscheu, den diese Arbeit einflöfst:

Darauf antworten sie mit Händeklatschen:

Die Gruppe:

Nein, nein, eher möcht' Gott die Knochen des Pflügers zermalmen.

Das erste Mädchen:

O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Steinhauer.
Beständig wird er mir sagen: nimm den Hammer und komm auf den Bauplatz.

Die Gruppe:
Nein, nein, eher möcht' Gott die Knochen des Steinhauers brechen!

Das erste Mädchen:
O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Schuster!
Beständig wird er mir sagen: nimm die Nadel und marsch in die Werkstatt!

Die Gruppe:
Nein, nein, eher möcht Gott die Knochen des Schusters zermalmen!

Das erste Mädchen:
O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Schnitter.
Unaufhörlich würd' er mir sagen: Nimm doch die Sichel und schneid das Getreide!

Die Gruppe:
Nein, nein, eher möcht' Gott die Knochen des Schnitters zerbrechen!

Das Mädchen:
O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Schmiede.
Unaufhörlich würd' er mir sagen: Blas, schlag, schmied, steck die Nas in die Kohle!

Die Gruppe:
Nein, nein, eher möcht Gott die Knochen des Schmiedes zermalmen!

Das Mädchen:
O mein Vater, o meine Mutter, verheiratet mich nicht mit dem Zimmermann!
Unaufhörlich würd' er mich anschreien: nimm Axt und Säge zur Arbeit!

Die Gruppe:
Doch, doch, mit dem Zimmermann sollen sie dich verheiraten.
Zimmermann war Joseph, Zimmermann war Jesus,
Mit ihnen lebte Maria.
Ihr zu gleichen wünschen wir dir!

Ohne beim psychologischen Interesse dieses Spieles und dieser Reime zu verweilen, die uns gar anschaulich den Wunsch der kleinen Mädchen, eine leichte und angenehme Stellung zu erhalten, vor Augen führen, wollen wir wenigstens die kritische Frage streifen, ohne jedoch den Anspruch ihrer Lösung zu erheben.

Der Schlufs von »doch, doch« an, ist offenbar christlich gefärbt; aber er scheint mir durch den Anfang nicht notwendig und logisch herbeigeführt zu sein. Nach dem Zimmermann, dessen Arbeit härter ist wie manch andere der vorhergehenden, würde man eher den Gegenreim erwarten:

Nein, nein, eher möcht' Gott die Knochen des Zimmermanns zerbrechen!

Drum scheint mir, als ob der erste Teil nicht im Blick auf diesen Schlufs gemacht worden wäre. Ich möchte hier also die Hypothese aufstellen, dafs das ursprüngliche Spiel anders endigte, und dafs der Schlufs nach Erscheinen des Christentums abgeschnitten wurde, als man das Bedürfnis fühlte, dem Zimmermannsberuf vor allen andern Handwerken den Vorzug zu geben, ja ihn in gewisser Beziehung über jeden Vergleich zu setzen. Vielleicht lautete der ursprüngliche

Schlufs, dafs alle Gewerbe ihre Mühen und Anstrengungen haben, und dafs ein junges Mädchen sich eben darein schicken soll, um der Gefahr zu entgehen, keinen Mann zu bekommen, und dafs es schliefslich noch besser sei: »den Hammer zu nehmen«, »in die Werkstatt zu gehen«, »die Sichel zu ergreifen, um das Getreide zu schneiden«, »zu blasen, zu hämmern, zu schmieden und die Nase in die Kohle zu stecken«, »die Axt und die Säge zu ergreifen«, als allein und selbstsüchtig zu leben ohne Arbeit.

Doch dies ist nur eine rein persönliche Hypothese, und ich stelle sie nur als eine Möglichkeit auf. Heute, ich wiederhole es, will ich keine Kritik üben, sondern nur das Publikum mit den Texten bekannt machen.

Es schien mir, dafs diese Spiele und Lieder der kleinen Mädchen von Nazareth genug kindlichen Reiz und liebliche Naivetät besitzen, um an und für sich zu gefallen, ohne dafs man sich in die schwierigen Fragen der Textkritik zu vertiefen braucht.

Kapitel V

Wiegenliedchen

Nicht minder interessant und seltsam, als die Lieder und Spiele der Kinder von Nazareth, sind die Liedchen und Reime, mit denen ihre Mütter sie auf den Armen eingewiegt haben. Auch hier findet man einen volkstümlichen und kindlichen Klang, der Freude macht. Bilder, die den orientalischen Ländern entlehnt sind, gesellen sich zu volltönenden und abgemessenen Reimen.

Lafst uns zuerst ein Wiegenliedchen betrachten, das die jungen Mütter Palästinas langsam und im Takt zu singen pflegen, wenn ihre Kinder nicht sofort einschlafen wollen:

Wiegenlied

Schlaf, schlaf, mein Liebling, dafs ich dir singe:
Schlaf, und ich werd' dir Kamele beladen
Mit Pistazien, mit Haselnüssen und Kuchen,
Hintereinander werd' ich sie zu dir führen;
Jenes wird Zucker mit Pfeffermünz tragen,
Mandeln dieses mit Honig fein,
Feigen ein Drittes mit Aprikosen gar schön,
Schlaf, schlaf, sieh da die kleinen Kamele, die kommen.

* * *

Ist sie nicht rührend, diese Mutter, die ihrem Kind alle Früchte, ja die kostbarsten Erzeugnisse des Orients verspricht? Hier folgt nun ein anderes Wiegenliedchen, nicht weniger volkstümlich, und von echt orientalischem Gepräge.

O Gans,
Flieg', Flieg', Flieg!
O Gans,
Flieg' flieg' und halte dich auf
In der Stadt Gaza!

O Gans,
Wer hat dir denn die Flügel gestutzt?
O Gans,
Wer hat dir denn die Federn gestohlen?
In der Stadt Gaza?

O Gans,
Auf des Feigenbaumes trockenem Zweig,
O Gans,
Seh' ich dich traurig und träumend,
In der Stadt Gaza!

O Gans,
Deine Augen schliefsen sich, glaub ich.
O Gans,
Sie schliefsen sich, um zu schlafen!
O Gans,
Wie die meines Lieblings,
Der eingeschlafen ist!

Die Wiegenliedchen brauchen nicht immer so lang zu sein. Wenn die Mutter ein braves Kind hat, das schnell einschläft, dann können einige Verse genügen. Aber auch hier dürfen, wie bei den ersten, die Versprechungen nicht fehlen. Hier ein Beispiel der Art:

Schlaf, Kindlein, schlaf,
Sieh dort zwei Täubchen vorüberfliegen,
Für dich will ich sie töten!
Wenn du fein wirst schlafen!

Manchmal nimmt dann die Mutter ihre Worte wieder zurück, indem sie sich an die Tauben wendet und spricht:

Ihr Tauben, meine Freunde,
Habt nur keine Furcht!
Dies alles ist zum Lachen,
Das Kind wird schon einschlafen,
Und ihr am Leben bleiben!

* * *

Zweifelsohne ist dies alles, sowohl was den musikalischen Rhythmus, als auch was die Tiefe der Gedanken anbetrifft, so alt wie die ältesten Steine Nazareths. Denn nichts auf Erden verewigt sich mit einer so zähen Treue, als die Wiegenliedchen.

Das kleine Mädchen, das dieselben so oft von seiner Mutter singen hörte, wiederholt sie sobald es seinen künftigen, mütterlichen Beruf in sich fühlt. Es sagt sie abends und morgens, beim Wiegen ihrer Puppe oder ihres kleinen Brüderchens her. Und da es diese Liedchen beständig wiederholt hat, findet es dieselben noch ganz lebendig und frisch in seinem Herzen und auf seinen Lippen am Tage, wo es wirklich Mutter wird. So erklärt sich's, dafs sich diese Wiegenliedchen von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzen, zugleich als Zeugen früher Kultur und verschwundener Gebräuche.

* * *

Dies sind die Lieder und Spiele der jetzigen Knaben und Mädchen zu Nazareth, wie sie Herr Le Camus und sein gelehrter Freund Herr Vigouroux gesammelt haben. Mit steigender Spannung sind wir denselben gefolgt. Wir wurden gleichsam in eine ganz neue, uns zum Teil unbekannte Welt versetzt, über die wir wirklich staunen mufsten! Welch' eine Fülle von Lebensweisheit liegt nicht in diesen einfachen Spielen und Liedern der Kinder Nazareths, z. B. in den Totenspielen oder in den Heiratsspielen! Wie originell und dramatisch sind sie! Welch eine bewunderungswürdige Beobachtungsgabe und welch ein feines Nachahmungstalent verraten sie bei den Kindern der Geburtsstadt Jesu!

Am interessantesten aber sind gewifs die Spiele der Knaben von Nazareth, insbesondere jenes unvergleichlich schöne, lebenswahre Hirtenspiel. Bedarf es noch eines Beweises, um darzulegen, dafs diese Knabenspiele aus Nazareth besonders für Theologen vom gröfsten Belang sind, wenn man bedenkt, dafs der Jesusknabe wahrscheinlich an ähnliche Spiele teilgenommen hat? Wie fällt doch durch diese Spiele der Knaben Nazareths ein neues Licht auf die Jugendzeit Jesu. Wie werden dadurch seine Reden und Gleichnisse, besonders das Gleichnis vom »guten Hirten«, anschaulicher und lebensvoller!

Es ist vielleicht nicht zu viel gesagt, wenn wir behaupten, dafs diese Spiele, bei einer künftigen Schilderung des Lebens Jesu, wohl nicht unerwähnt bleiben dürfen.

Aber nicht nur für die Theologen, sondern für die gesamte christliche Laienwelt, dürften diese Spiele und Lieder der Kinder Nazareths von gröfstem Interesse sein, und jedem wird bei dem Gedanken das Herz höher schlagen: diese oder ganz ähnliche Spiele hat der Jesusknabe auch gespielt; nicht nur zum Schein, sondern ganz als Kind, hat auch er mit Kindern seines Alters sich gefreut und dies darum, weil Er, der Gottessohn, in allem uns gleich und an Gebärden als ein Mensch erfunden wurde.

Die Erwerbsfähigkeit schulpflichtiger Kinder im Deutschen Reich

Von Konrad Agahd

Niemand wird bestreiten wollen, dafs das Kind dem Hause, der Schule und der frischen Luft gehöre, aber Not, Eigennutz und Wettbewerb sind mächtiger gewesen wie wahre Menschlichkeit. Angesichts dieser Thatsache hielt sich der Staat zu Mafsregeln verpflichtet, die im wesentlichen auf das Verbot der Kinderarbeit in Fabriken hinauslaufen. Zum erstenmal ist jetzt durch die Berufsstatistik[1]) ein, wenn auch noch lange nicht genügendes, so doch so immerhin beweiskräftiges Material über die Beschäftigung der auch aufserhalb des Arbeiterschutzgesetzes stehenden Kinder herbeigeschafft und damit bereits die Notwendigkeit eines weiteren Ausbaues der Gesetzgebung anerkannt worden. Auch die Berichte der Gewerberäte und -Inspektoren haben, soweit eben die Industrie in Betracht kam, eine Fülle dankenswerten Einzelmaterials gebracht, doch darf niemand bestreiten, dafs es vor allem die Erhebungen der deutschen Lehrerschaft waren, welche das öffentliche Gewissen aufschreckte. Bald konnten auch die Zahlen einer vom Reichskanzler angeordneten Enquête veröffentlicht werden. Der Kampf ist entbrannt; der Kampf auch für eine Beschränkung der Kinderarbeit in der Landwirtschaft. Die Lehrer stehen im ersten Glied. »Vorwärts«!

Was die Notwendigkeit dieses Kampfes am besten beweist, ist der ungeheure Umfang, den die Erwerbsthätigkeit schulpflichtiger Kinder angenommen hat. Nach der Berufsstatistik z. B. handelt es sich um 214954 Kinder, darunter 40499 unter 12 Jahren. Dieselben verteilen sich wie folgt:

Berufsabteilungen	Kinder unter 14 Jahren		
	männlich	weiblich	zusammen
A. Landwirtschaft	94 121	41 004	135 125
B. Industrie	30 618	7 649	38 267
C. Handel	3 506	1 790	5 296
D. Lohnarbeit wechselnder Art	325	1 487	1 812
E. 1. Armee und Marine	—	—	—
F. 2—8. Sonstiger öffentlicher Dienst und freie Berufsarten	867	86	953
Hierzu:			
G. Häusliche Dienstboten	848	32 653	33 501
	130 285	84 669	214 954

[1]) Vergl. auch Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutschen Reiches. Ergänzungen zum II. Heft. Berlin, Puttkammer & Mühlbrecht, 1897.

Die Landwirtschaft und der Gesindedienst sind bei der vom Staate angeordneten Erhebung (28. II. 98) ausgeschlossen worden. »Die Landwirtschaft bietet eben«, so heifst es im Erlafs des Reichskanzlers, »eine Reihe leichter Verrichtungen (z. B. das Hüten des Viehes), welche sich für Kinder besonders eignen«. Wir kommen auf diese Ansicht noch zurück.

Zur Industrie übergehend, erwähnen wir aus den 152 aufgezählten Berufsarten zunächst jene, welche der Bericht selbst als augenfällig bezeichnet.

Es waren beschäftigt unter 14 Jahren in der

Berufsart	zusammen	männlich	weiblich
Ziegelei	1575	1453	122
Schmiederei	989	982	7
Schlosserei	2075	2062	13
Spinnerei	1148	459	689
Weberei	2199	1057	1142
Strickerei	426	143	283
Stickerei	382	160	222
Posamenten	183	59	124
Papier- und Pappefabrikation	232	108	124
Tischlerei	2107	2078	29
Bäckerei	1919	1803	116
Fleischerei	988	947	41
Tabakfabrik	792	333	459
Näherei	1223	—	1223
Schneiderei	2156	1729	427
Schuhmacherei	2026	1962	64
Maurer	2272	2152	120

Daneben nennen wir noch: In Hüttenbetrieb 211 Knaben (30 Mädchen), Kohlenbau (62 Mädchen), Steinmetzerei (28 Mädchen), Glashütten 225 (46), Verarbeitung edler Metalle 244 (220), Eisengiefserei 181 (15), Sensen- und Messerschmiede 119 (12), Maschinenapparate 457 (35), Gummiwaren 24 (9), Buchbinderei 267 (105), Getreidemühlen 371 (14), Brauereien 196 (10), Branntweinbrennereien 34 (8), Zimmerer 599 (18).

Ob das am Ausgange des 19. Jahrhunderts ein für einen Kulturstaat erfreuliches Bild ist? Anstatt die Kinder mindestens bis zum 14. Lebensjahre in der Volksschule zu belassen, die doch selbst unter normalen Verhältnissen nur ein bescheidenes Mafs von Kenntnissen ihren Zöglingen übermittelt, wird eine grofse Zahl vor Ablauf der Schulzeit dispensiert. Finden wir doch als Handwerkslehrlinge unter

14 Jahren 3449 angeführt. Aufserdem sind die angegebenen Zahlen durchweg Minimalzahlen. Diese Bedeutung legt ihnen der Bericht selbst auch bei; handelt es sich doch um den — — — »Hauptberuf«!

Der Vollständigkeit halber sei noch eine Reihe nach Zahl oder Art auffallender Beschäftigungsweisen aus Handel, Verkehr-, Staats- und Gemeindedienst, Schaustellungen, Musik und Theater erwähnt. Sie illustrieren aufserdem den Begriff »Minimalzahlen«.

Nr. des Berichts	Berufsarten	Kinder unter 14 Jahren		
		männlich	weiblich	zusammen
C. 1.	Waren- und Produktenhandel	2 051	705	2 756
2.	Geld- und Kredithandel	22	2	24
5.	Zeitungsverlag und -Spedition	25	11	36
7.	Handelsvermittelung	13	1	14
9.	Versteigerung, Stellenvermittelung	7	—	7
11.	Post- und Telegraphenbetrieb	3	—	3
12.	Eisenbahnbetrieb	24	5	29
15.	Fracht- und Rollfuhrwerk	53	6	59
17. 18.	Schiffahrt	119	2	121
20.	Dienstmänner, Botengänger	15	8	23
21.	Leichenbestattung	2	—	2
E. 2.	Staats- und Gemeindedienst	367	1	368
E. 7.	Privatsekretäre, Schreiber	25	—	25
E. 8.	Musik, Theater, Schaustellungen	467	62	529

Zu C 5 wollen wir bemerken, dafs in einer Spedition eines Berliner Vororts allein 36 Kinder beschäftigt wurden. C 20 wird durch Tausende besorgt. In E 8 dient das sogenannte »höhere Interesse« oft zum Vorwand.

Im Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik[1]) habe ich zahlenmäfsig den Beweis erbracht für die Behauptung, dafs der Rückgang der Kinderarbeit in Fabriken kein Beweis sei für den Rückgang der Kinderarbeit überhaupt. Dieser ist, soweit es sich eben um die Industrie handelt, nur ein anderes Feld angewiesen worden. Aber wenn auch, wie leider vielfach festgestellt wurde, die Ausbeutung in der Hausindustrie eine stärkere ist wie in der Fabrik, so kann natürlich kein Menschenfreund die Herbeiführung des alten Modus wieder zurückwünschen wollen. Es ist das Verbot der Kinderarbeit in Fabriken zweifellos ein grofser Segen gewesen; es handelt sich heute nur

[1]) Band XII, Heft 3. 4. Berlin, Heymann, 1898.

darum, die Konsequenzen zu ziehen, d. h. mit dürren Worten, eine Ausdehnung der Gewerbeaufsicht auch auf die Hausindustrie herbeizuführen, wenn nicht die Wohlthaten des Gewerbeschutzgesetzes in Frage gestellt werden sollen. Wäre dasselbe nicht erlassen, so hätten wir mindestens 40000 in Fabriken beschäftigte Kinder. Ihre Zahl betrug nach den Berichten der Gewerberäte in Preufsen

1886	21 053
1888	22 913
1890	27 485
1892	11 212
1895	4 327
1896	5 312

Leider macht sich bereits wieder eine Zunahme bemerkbar.

Nun geben aber die Berufsstatistik sowohl, wie die Gewerbeinspektorenberichte, kein Bild über den wirklichen Umfang der Kinderarbeit, denn es ist eine grofse Zahl von Beschäftigungsarten überhaupt nicht angeführt und andere sind in der Berufsstatistik nur summarisch behandelt. Daneben hat des Alters, der Arbeitsleistung, der Not- oder Nichtnotwendigkeit der Beschäftigung, ihres Einflusses auf Gesundheit, Sittlichkeit und Schulleben nur in knappen Umrissen Erwähnung gethan werden können. Das Detailstudium der Materie ist aber durchaus notwendig, um den auf diesem Gebiete bestehenden Mifsständen energisch entgegentreten zu können.

Verfasser hat s. Z. das Material über 3267 Knaben seines Wirkungsortes gesammelt und seit 1894 sich fortgesetzt mit der Frage beschäftigt. Auf Grund sorgfältig spezialisierter Fragebogen gelang es damals, folgendes festzustellen: (Auszug.)

Unter 3267 Knaben verdienten 600 durch regelmäfsige Arbeit Geld; davon arbeiteten 121 als Austräger von Backwaren, 63 als Zeitungsjungen, 104 als Kegelaufsetzer (eine grofse Zahl in Berlin), 62 als Laufburschen, 24 in Fabriken und Werkstätten (Schlächter, Tabakspinner, Knopf-, Peitschen-, Federarbeiter), 56 als Tücherknüpfer, 170 als Polierer, Weber, Zinn- und Lumpensammler, Karussellschieber, Kellner, Bierabzieher, Milchträger, Hausierer.

Nach Klassen geordnet:	Oberklasse	Mittelklasse	Unterklasse
Semmeljungen	67	41	13
Zeitungsträger	18	27	18
Kegeljungen	43	35	23 (!)
Laufburschen	23	32	7
Fabrik und Werkstatt	8	11	5
Tücherknüpfer	20	23	13
Sonstig	33	84	56

Es waren beschäftigt in	I. Klassen	von 357	Kindern	104	= 29,13%
" " "	" II.	" 405	"	108	= 26,66 "
" " "	" III.	" 600	"	131	= 21,83 "
" " "	" IV.	" 580	"	122	= 21,03 "
" " "	" V.	" 664	"	119	= 17,92 "
" " "	" VI.	" 661	"	16	= 2,42 "

mithin in den Oberklassen 27,82%
" " " Mittelklassen 21,44 "
" " " Unterklassen 10,17 "

Von 600 Nebenbeschäftigten waren Waisen . . . 7 = $1^1/_6$%
Halbwaisen . . . . 68 = $11^1/_3$ "
Dagegen lebten die Eltern bei . . . . . 525 = $87^1/_2$ "

Über dem Durchschnittsalter ihrer Klasse standen in

II.	76	von 108	Nebenbeschäftigten	= 70,37%
III. u. IV.	113	" 252	"	= 44,84 "
V. u. VI.	50	" 135	"	= 37,03 "

mithin standen 48,18% der an II.—VI. Nebenbeschäftigten über dem Durchschnittsalter.

Die Backwarenträger arbeiteten im Sommer an Wochentagen von $3^1/_2$ bis $6^1/_2$ Uhr früh (geschieht auch im Winter!), Sonntags wurde die Arbeitszeit zum Teil bis zu 5 Stunden ausgedehnt (Bleche-putzen etc.), Zeitungsträger arbeiteten bis 4 Stunden täglich (Montags kürzer!); Kegeljungen bis 10 und 12 Uhr des Nachts, ausnahmsweise bis 3 Uhr morgens. Tücherknüpfer wurden in der Saison besonders übermäfsig beschäftigt. Blumenverkäufer, Brezeljungen, Scheibenzeiger, Kellner arbeiten noch um Mitternacht. Die Arbeitszeit der in Fabriken Beschäftigten wurde nicht immer innegehalten. — Der Lohn schwankt bei den Backwarenträgern zwischen 2—6 M monatlich nebst Frühstück. Zeitungsjungen sind zum Teil Arbeitsgehilfen der Eltern, sonst beträgt ihr Lohn 4—4,50 M durchschnittlich, für Milchträger 2—3 M, für Kegeljungen 0,20 M stündlich, dazu Trinkgeld oder für die »Neun« 5 Pfennige »extra«. Tücherknüpfer erhalten per Dutzend Tücher nach Gröfse 0,30—0,80 bis 1,50 M = 6 Pfennige die Stunde. Besonders gut wurde im Blumenhandel verdient.[1])

Durch fortgesetzte Anregungen in der pädagogischen Presse sind dann weitere Erhebungen gemacht worden in etwa 30 Städten und einer Reihe von Landbezirken. In hervorragender Weise beteiligte sich die pommersche Lehrerschaft daran.

Die Potsdamer Regierung stellte zu meinen Erhebungen Nacherhebungen an, deren Zahlen nicht bekannt gegeben worden sind. Eine umfassende Verfügung an die Stadtbehörden und Schulaufsichtsorgane durfte aber wohl als Bestätigung unserer damaligen Arbeit

[1]) Päd. Zeitung Nr. 47. Jahrgang 1894.

gelten. So wenigstens urteilt Dr. JACUSIEL,[1]) der unsere Abhandlung im Archiv (cf. Fufsnote S. 363) zum Gegenstand einer besondern Besprechung machte. Er schreibt unter Benutzung der qu. Präsidialverfügung: In einigen Vororten Berlins waren bei einer Schülerzahl von 11440 1013 Kinder gewerblich nebenbeschäftigt, von ihnen 898 länger als 4 Stunden, vor 6 Uhr morgens 283 nach 9 Uhr abends 205, an Sonntagen 642. Nach Anführung der Beschäftigungsarten (wesentlich wie bei AGAHD) wird auf das Nützliche einer nicht zu lange dauernden Neben beschäftigung, zumal im Freien, hingewiesen, dann aber in Anbetracht der häufigen Schäden für das körperliche, geistige und sittliche Wachstum festgestellt, dafs »derartigen Auswüchsen der Kinderarbeit mit allen gesetzlichen Mitteln entgegen getreten werden mufs«.

Dieselbe Verfügung forderte denn auch die zuständigen Behörden auf, »einer wirksamen Bekämpfung der gewerblichen Nebenbeschäftigung von Schulkindern fortgesetzt ihr Interesse zuzuwenden«.

Es war ein erfreuliches Zeichen, dafs sich die deutsche Lehrerschaft nun der Sache annahm.

Der geschäftsführende Ausschufs stellte das Thema zur Beratung. Voraussetzung einer fruchtbaren Bearbeitung in den Einzel- und Provinzialvereinen war die Herbeiführung von Erhebungen, die in den Grofsstädten z. B. Breslau, Dresden, Charlottenburg, Stettin u. a. vom statistischen Amt gemacht wurden. Wir haben s. Z. in der »Sammlung pädagogischer Vorträge« das Material in einem besondern Anhang niedergelegt und die Ergänzungen im Archiv für soziale Gesetzgebung gebracht. FECHNER-Berlin, welcher auf der vorjährigen Deutschen Lehrerversammlung in Breslau über das Thema: »In welchem Umfange und in welcher Richtung wird die Jugenderziehung durch gewerbliche Kinderarbeit geschädigt«, referierte, hat auf Grund der bekannt gewordenen Zahlen [2]) folgendes Stichprobenmaterial veröffentlicht: »In den Städten und anderen Orten, in denen es sich mehr um Kinderarbeit in Gewerbe und Hausindustrie handelt, sind 233500 Volksschüler befragt worden. Hiervon waren ca. 30500 erwerbsthätig; d. h. 13%. Nehmen wir Berlin nach der amtlichen Statistik hinzu, so erhalten wir 428500 (gefragte) Kinder, von denen annähernd 56000 um Lohn und Brot arbeiteten. Der Prozentsatz stellt sich auch dann auf 13. Die Erhebungen, die sich mehr auf ländliche Bezirke erstrecken — es hat sich hier bereits gezeigt, dafs

[1]) Nachrichtenblatt des Vereins für gesundheitsgemäfse Erziehung der Jugend, Januar 1899.

[2]) Vergl. auch unsere Arbeiten in der Soz. Praxis 1897—1899 und der Zeitschrift der Centralstelle für Arbeiterwohlfahrt. (Beide Berlin.)

ländliche und gewerbliche Beschäftigungen oft so eng verbunden sind, dafs eine Scheidung schwer durchzuführen war, beziehen sich auf 35573 Kinder mit 9246 erwerbsthätigen« d. h. 25 %. Insgesamt sind 646173 Kinder mit 83500 Erwerbsthätigen gezählt worden d. h. reichlich 12,9. Auf dem Lande erhalten wir einen Durchschnitt von 25 %. »Am ungünstigsten sind die Kinder in der Industrie gestellt, sowie in Gebieten mit ausgedehnter hausindustrieller Thätigkeit.« (Mühlhausen 25 %, Altenburg 33,6 %, Schmölln über 40 %, Langenbielau 53 % Hohenstein-Ernstthal 60 %. Unter allen Arbeiten auf diesem Gebiete haben die der statistischen Ämter Charlottenburg und Dresden das weitaus vollkommenste Material über den wirklichen Umfang, die Art und Dauer der Beschäftigung, das Alter der qu. Kinder, die Not- oder Nichtnotwendigkeit der Beschäftigung, das Arbeitsverhältnis (z. B. ob im Dienste der Eltern oder Fremder stehend) u. a. erbracht. Das amtliche Material der Reichsstatistik wird auch nicht im entferntesten ein so genaues Bild ergeben.

Hier das überaus einfache Formular derselben. Ihr Ziel ist nach den allgemeinen Vorschriften der Anleitung: »Die Ermittelung des Umfanges und des Grades gewerblicher Thätigkeit, zu welcher Schulkinder herangezogen werden«.

Königreich Preufsen

Fragebogen

über die gewerbliche Beschäftigung von Schulkindern im Monat Februar 1898

1. Schulort { Stadtgemeinde . . . . / Landgemeinde (bezw. Gutsbezirk): . . . . } im Kreise: . . . .
2. Bezeichnung der Schule: . . . .
3. Zahl der aufsteigenden Klassen dieser Schule: . . . .
   „ „ Unterrichtsklassen „ „ . . . .
4. Klasse, für welche die Angaben hier gemacht sind (bei einklassigen Schulen ist lediglich Schule einzutragen): . . . .
5. Zahl der Knaben . . . . ., Mädchen . . . . ., der zu Nr. 4 genannten Klasse.
6. Wieviele Kinder der Klasse zu Nr. 4 wurden im Monat Februar 1898 gewerblich beschäftigt und zwar:

In der (genau anzugebenden) gewerblichen Thätigkeit:	überhaupt		davon mehr als 3 Stunden am Tage		an wie viel Tagen in der Woche mehr als 3 Stunden	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
1.						
2. (bis 15.)						

Ort und Datum

Der (Klassen-) Lehrer (Lehrerin)
Unterschrift: . . . .

Wir erhalten durch diese von dem Herrn Reichskanzler angeordnete Zählung, welche beiläufig gesagt auf Zählkarten hätte herbeigeführt werden müssen, um eine umfassende Auszählung zu ermöglichen, wie gesagt, leider nicht das Material über sämtliche Kinderarbeit, sondern nur über einen recht bescheidenen Bruchteil. »Als gewerbliche Beschäftigung ist nicht anzusehen« — so heifst es in dem qu. Erlafs — »die Thätigkeit in der Landwirtschaft, im Obstbau, Gartenbau, Weinbau, ferner nicht die Thätigkeit im Gesindedienste (Hütekinder, Kindermädchen, Aufwartemädchen).« Weiter wird auch der Grad der Beschäftigung dieses Bruchteils der Erwerbsthätigen nicht scharf herausgestellt. Die Mifsstände treten nicht hervor. Wir vermissen Fragen nach der Doppelbeschäftigung, die Feststellung der wirklichen Arbeitsdauer (was heifst »mehr als drei Stunden?«), der wöchentlichen Arbeitszeit, des Beginns am frühen Morgen, es fehlt die Frage nach der Nachtbeschäftigung u. a. m. Hoffentlich ist die erste Statistik dieser Art nicht auch die letzte.

Erschwerend für eine übersichtliche Darstellung wird auch das für einzelne Staaten verschiedene Erhebungsformular sein. Trotzdem stellt sich diese Enquête als ein besonderer Erfolg der Lohnarbeit dar und ihre Bedeutung darf und wird nicht unterschätzt werden. Auffallend ist es, dafs die Veröffentlichung trotz der bereits vor bald $1\frac{1}{2}$ Jahren erfolgten Zählung noch nicht stattgefunden hat. Von ihrem Ausfall wird auch die Stellung abhängen, welche die Regierung zu der Frage einnimmt.

Gehen wir nun auf das Ergebnis ein, welches die Arbeit der deutschen Lehrerschaft gezeitigt hat.

Sie zeigte, dafs der Umfang der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit einen bedenklichen Grad erreicht hat, und bewies, dafs Kinderarbeit grofse Gefahren birgt, wenn die Beschäftigung a) der kindlichen Kraft nicht entsprach oder überhaupt in zu frühem Alter begann; b) durch zu lange Dauer dem Kinde regelmäfsig die Nacht- und Sonntagsruhe, sowie die Spielzeit kürzte; c) die Kinder den Unbilden der Witterung aussetzte; d) (zu a u. b) noch besonders in geschlossenen Räumen stattfand. (Körperliche Schädigung.) — Sie stellte fest, dafs arge sittliche Schädigungen nahe liegen und vielfach vorhanden sind bei: a) Hütekindern, Kegeljungen und -Mädchen, Hausierern in Lokalen und auf Strafsen, Schlächtern, Balletmädchen u. dergl.; b) aufserdem, wenn die Arbeit geschah 1. ohne verständige Aufsicht, 2. ohne genügende Trennung der Geschlechter; 3. ohne Kontrolle des Lohnes durch die Eltern:

4. bei vollständiger Hintansetzung des Anstandes in Gespräch und Handlung seitens der Erwachsenen: c) wenn Hütekinder mit dem Gesinde vereint nächtigen mufsten u. dergl., Schädigungen dieser Art äufserten sich häufig in Mangel an Autorität, den Gefahren der Frühreife, in Genufssucht, Roheit. Die Lehrerschaft legte auch die direkten Schädigungen für das Schulleben dar. Diese äufserten sich in a) Erschlaffung und Stumpfsinn während des Unterrichts, b) mangelndem häuslichen Fleifs und flüchtiger Anfertigung der schriftlichen Aufgaben, c) häufigen Verspätungen, d) Versäumnissen, e) auffallend unregelmäfsiger Versetzung und f) litt bei einer gröfseren Zahl erwerbsthätiger die Ausbildung der ganzen Klasse.

Wir bringen folgende Zahlen:

In Charlottenburg begannen z. B. — die Erhebungen beziehen sich auf den Winter allein — als Frühstücksträger:

	Knaben	Mädchen
vor 4 Uhr früh	20 Knaben	— Mädchen
zwischen 4 und ½5 Uhr	85 „	10 „
„ ½5 „ 5 „	65 „	11 „
„ 5 „ ½6 „	88 „	11 „
„ ½6 „ 6 „	41 „	24 „
um 6 „ später	50 „	23 „
	349 Knaben	79 Mädchen

Davon waren 147 Kinder 10—12 und 104 noch nicht 10 Jahre alt.

Die Erhebungen Dresden weisen 1282 im Alter von 6—11 Jahren beschäftigte Kinder auf, in Liegnitz standen 445 d. h. 36 % bis bezw. unter 10 Jahren, in Altenburg bis 33 % der untersten Klassen, Halle 40 % unter 10 Jahren, in der Hausindustrie daselbst sogar 56 %.

Kann bei der Behandlung unseres Themas von einem Lichtblick überhaupt die Rede sein, so fänden wir ihn in der Nachmittagsbeschäftigung. In Charlottenburg hatten die älteren Knaben auch die längste Arbeitsdauer. Wenn aber 72,1 % selbst der 12—14 jährigen 6 und mehr Stunden arbeiteten, so ist das eigentlich wieder um so weniger normal, als bei einer Anzahl die Beschäftigungszeit zwischen 8 Uhr abends bis nach Mitternacht liegt. In Braunschweig arbeiteten nach dem Unterricht 1625 = 88 %, davon noch abends 8—10 Uhr 436 = 27 % und bei 111 Kindern = 7 % dehnt sich die Arbeit über 10 Uhr aus. Besonders sind die Kegeljungen nächtlich beschäftigt; so in Mühlhausen nach 10 Uhr noch 13; weitere 3 arbeiten bis 12 Uhr und darüber hinaus, in Charlottenburg 9 nach Mitternacht, 9 von 10—12 Uhr; es waren also hier von 21 Kegeljungen überhaupt 86 % nach 10 Uhr beschäftigt und wenn, wie man wohl mit Recht annehmen kann, die Zeit der Beschäftigung dieser Kinder überall die gleiche oder eine ähnliche ist, so würde in

Rixdorf, in dem s. Z. 101 Kegeljungen (23 der Unterstufe) gezählt wurden, noch 86 nach 10 Uhr gearbeitet haben, von denen ein nicht geringer Teil in Berlin beschäftigt ist und erst nach Mitternacht heimtrollt . . . . .

Überall — wir verwahren uns ausdrücklich dagegen, tendenziöse Darstellungen zu bringen — finden wir diese grofse Zahl von Kindern, die bereits vor Beginn des Unterrichts bis zur körperlichen Erschlaffung arbeiten und dann geistig 3—5 Stunden eingespannt werden; nicht wenige wurden auch zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht und endlich am Nachmittag und bis in die tiefe Nacht zum Gelderwerb herangezogen. Wir werden angesichts dieser Verhältnisse jederzeit für einen besonderen Schularzt eintreten, wenn wir uns mit dieser Forderung auch in Gegensatz stellen zu einer grofsen Zahl von Amtsgenossen, die allerdings insofern im Rechte sind, als viele Ärzte mit spezieller Schulhygiene wenig vertraut sind. **Sollten einmal umfassende Ergebnisse der ärztlichen Untersuchungen erwerbsthätiger Kinder veröffentlicht werden können, so würde man vor unerwartetes Material gestellt werden.** Wird dem Bedarf an Schlaf nicht in vollem Mafse Genüge gethan, so mufs die Entwicklung leiden; die Widerstandskraft gegen krank machende Einflüsse wird geringer, neue Krankheitsanlagen entstehen, oder ererbte gedeihen leichter; unter allen Umständen aber, auch wenn bestimmte Krankheiten nicht eintreten, ist der Organismus schwächer als er sonst sein müfste.[1])

Auf die sittlichen Gefahren der in Grofsstädten und Industriegegenden beschäftigten Kinder wirft der Kreissynodalbericht des Superintendent Schönberger (Berlin) ein grelles Licht. Es heifst da, dafs von 100 jugendlichen Gefangenen der Strafanstalt Plötzensee bei Berlin immer 70 während der Schulzeit als Kegeljungen, Frühstücks- und Zeitungsträger etc. beschäftigt waren.

Knaben, Bäckerjungen, von Dirnen verschleppt, so führte der Referent Fechner-Berlin in Breslau aus, seien keine Seltenheit. Gelegentlich einer amtlichen Enquête haben Bäckermeister bekundet, dafs sie Lehrlinge zum Frühstückaustragen nicht verwenden könnten wegen der damit verbundenen sittlichen Gefahren. Und für Kinder sollen diese nicht bestehen? Wunderbar, sehr wunderbar!

In Wien hat sich herausgestellt, dafs eine Anzahl von Prostituierten durch Kinder bedient wird!!

Die Kegeljungen lernen die geistigen Getränke früh kennen.

---

[1]) Weyls Handbuch B. VII, S. 647. Jena 1895.

Hausieren, Schaustellen, Ballet etc. Welch eine gefährliche Schule! Uns will auch das »höhere Interesse der Kunst«, wenn eines Kindes Seele dadurch vergiftet werden könnte, durchaus nicht in den Sinn. Man klagt über die zunehmende Autoritätslosigkeit der Jugend. Hier haben wir eine ihrer Ursachen. Der frühzeitige Erwerb macht die Kinder zu selbständig. Sie helfen ja die Familie ernähren. Sie verfügen über Taschengeld, sie können nicht kontrolliert werden. Wir stöberten s. Z. einen »Klub« auf, der eine ungemein ausgedehnte Lokalitätenkenntnis hatte. Und wie die »Kinder« mir das erzählten, fast war's, als ob das alles ganz selbstverständlich sei. Kommt dann der Mangel jeder planmäfsigen Einwirkung nach der Schulentlassung hinzu, so ist die Autoritätslosigkeit da. . . . .

Und die Faulheit ist auch da, und die Genufssucht nicht minder. Wir haben nun bereits vielfach die Wahrnehmung gemacht, dafs Knaben, welche z. B. als Kegeljungen einen hohen Lohn erhielten, keine Lust mehr zeigten, irgendwo als Lehrling einzutreten. Und die Mädchen, welche in häuslichen Diensten bei Fremden gegen Lohn beschäftigt werden, sie gehen nach der Konfirmation — in die Fabrik. Leider — leider mufs es gesagt werden, dafs auch von ihren früheren Arbeitgebern schwer an ihnen gesündigt wurde. Wir könnten an der Hand von Zahlen den Beweis liefern, dafs die Ausbeutung gerade dieser Mädchen z. T. schmachvoll ist. Sie ersetzen das erwachsene Dienst- und Kindermädchen. In Charlottenburg allein mufsten 61 Mädchen 40—50 Stunden, 24 sogar 50—60, und 4 endlich 60 und mehr Stunden (1—72 Std.) wöchentlich arbeiten. Traurig, aber wahr! Wer will es den Mädchen verdenken, wenn sie keine Lust mehr haben, später zu dienen.

Dafs auch die auf dem Lande arbeitenden Kinder sittlichen Gefahren ausgesetzt sind, wird bei 58 Referenten, welche in Pommern das Thema durch Erhebungen beleuchteten, schlagend bewiesen.[1]) Wir erwähnen nur, dafs es bei 3275 Kindern als feststehend angenommen und bei 312 bezw. 653 bezweifelt oder verneint wurde.

Die Zahlen, welche die Schäden für das Schulleben aufdecken, klingen noch weniger erfreulich. Hervorragendes hat die Statistik Hannover geboten (GARBE). Hier ist festgestellt, dafs bei den Knaben 13% (141) der Erwerbsthätigen in Fleifs und Aufmerksamkeit nicht befriedigten; 167 (15% zeigten sich träge, teilnahmlos, schläfrig. Bei den Mädchen waren die Verhältnisse ad 1 noch schlechter (21%);

---

[1]) Siehe unsere Arbeit: »Landwirtschaftliche Kinderarbeit« in »Deutsche Schule« 1898 und die bezüglichen Zahlen in Sammlung päd. Vorträge. 1897.

ad 2 ähnlich. Die Anfertigung der häuslichen Aufgaben war für 286 (26 %) der Knaben (Mädchen 32 %) nicht befriedigend, bei 6 % beider Geschlechter »schlecht«. In den Fortschritten ist »fast die Hälfte der Erwerbsschüler unter normal«. Die Zahlen aus Industriegegenden sind noch trauriger. Überall treten bei einer grofsen Anzahl von Erwerbsthätigen die oben bezeichneten Schädigungen ein. Auf die unregelmäfsige Versetzung hatten wir schon zu Beginn unseres Kampfes unser Augenmerk gerichtet und feststellen können, dafs in Rixdorf

in Klasse II 70 %
" " III und IV 50 %,
" " V " VI 57 %

solcher beschäftigter unregelmäfsig Versetzte waren. Die Angaben besonders aus Halle, Gera und Mühlhausen haben unsere daran geknüpften Erörterungen bestätigt.

Wir kommen nun kurz auf die Stellung zurück, welche in dem Erlafs des Herrn Reichskanzlers der Kinderarbeit als Hütejunge, Knecht, Steinsammler etc. angewiesen ist. Es ist nach jenem Erlafs von den Regierungen die Beantwortung der Fragen derart gewünscht, dafs als gewerblich thätig alle Kinder zu zählen wären, »die eine auf Erwerb gerichtete Thätigkeit ausüben, sofern es sich nicht um eine Beschäftigung in der Landwirtschaft, dem Garten-, Obst-, und Weinbau, oder im Gesindedienst handelt.« Damit sind allgemeine Erhebungen über diese Art der Kinderarbeit ausgeschlossen, wenigstens für absehbare Zeit. Schon aus dem Umstande, dafs nach der Berufszählung (»Minimalzahlen!«) reichlich 3½mal soviele Kinder unter 14 Jahren (135 125 im Hauptberuf) in der Landwirtschaft arbeiten, läfst sich schliefsen, dafs »da etwas vorkommt.« Unzweifelhaft wird jeder Unparteiische den Satz des Erlasses unterschreiben: »Ferner ist schon aus Gesundheitsrücksichten eine Verwendung der Kinder zu leichten Arbeiten in der Landwirtschaft und Gärtnerei, wo sie in freier Luft in einer dem jugendlichen Körper angemessenen Weise Bewegung und Bethätigung ihrer Kräfte finden, nicht nur zulässig, sondern sogar nützlich und empfehlenswert«, aber wir müssen doch darauf hinweisen, dafs der Herr Regierungspräsident von Schlesien z. B. eine Verfügung für notwendig erachtete, in der es u. a. hiefs, dafs man zwar (bei dem Rübenbau) »im Interesse der heimischen Landwirtschaft, soweit dies irgend mit den unerläfslichen Anforderungen der Schule zu vereinbaren ist, wohlwollendes Entgegenkommen« zeigen wolle, es müsse aber vorausgesetzt werden, dafs mit der Verwendung von Schulkindern zu dem

vorgenannten Zwecke kein Mifsbrauch getrieben würde. Unbedingt erforderlich sei eine solche Beaufsichtigung der Schulkinder, dafs sittliche Gefahren von ihnen fern gehalten werden. Sonntagsarbeit der Schulkinder und Verabreichung von Branntwein an sie müsse unter allen Umständen ausgeschlossen bleiben. »Sollten nach diesen oder anderen Seiten Ausschreitungen oder Mifsbräuche wahrgenommen werden, so würde die Regierung zu ihrem lebhaften Bedauern sich genötigt sehen, ihr wohlwollendes Entgegenkommen wesentlich einzuschränken oder darauf völlig zu verzichten. Die Herren Landräte ersuche ich daher, im Interesse der Landwirtschaft und der Schule den etwa wahrgenommenen Übelständen beizeiten ernstlich entgegenzutreten und für deren Abstellung Sorge zu tragen.«

Aufserdem giebt es keine Regierung, welche nicht die Mifsstände des Hütewesens auf ein möglichstes Mindestmafs durch besondere Verfügungen dieser Art immer erst erlassen, wenn zwingende Notwendigkeit vorliegt.[1]) Und sie liegt vor, im Osten wie im Süden des deutschen Vaterlandes, wohin mit Hilfe eines besonderen Vereins (»Hütekinderverein Tyrol«) im Jahre 1897 290 Kinder »befördert« worden sind. Wegen 34 fl. durchschnittlich entrifs man sie ihren Familien und schickte sie von Tyrol nach Baden; ja – man führt Klage darüber, dafs sie hier dem — Schulzwange unterliegen.[2])

Hütekindervereine giebt es bei uns nicht, aber schlimm genug sieht es bei uns stellenweise auch aus. Besonders schlimm scheint es in der Provinz Posen zu stehen. So wurde auf der Provinzial-Lehrerversammlung 1897 u. a. mitgeteilt, dafs die Schule zu Pomykowo, Kreis Lissa 65 Schüler zähle, wovon 32 bei den Eltern, 12 bei fremden Arbeitgebern beschäftigt seien. Die anderen 21 seien zum Arbeiten noch zu klein. 38 Kinder, darunter 13 Mädchen hüteten das Vieh, die anderen verrichteten Feldarbeiten von morgens 4 Uhr bis zur Schulzeit, gingen dann zur Schule und arbeiteten dann zur Schule und arbeiteten dann weiter bis zur Dunkelheit. An Lohn erhielten die Hütekinder nur Bekleidung, die anderen 15—20 M für das Jahr.

Ein anderer Lehrer berichtet: »Aus einer Klasse mit 55 Schülern verrichten nur 2 keine landwirtschaftlichen Arbeiten. 20 sind bei

[1]) Verf. der Kgl. Regierung zu Gumbinnen 9. März 1853, ebenda 23. März 1878, ebenda 2. November, 1869. Danzig 22. April 1893 (in Ergänzung der Verfüg. vom 8. März 1873 und 23. Mai 1877) und viele andere!!

[2]) Vergl. Freie Lehrerstimme. Wien Nr. 22, 1897.

Fremden beschäftigt und haben von diesen das elterliche Haus verlassen

2 im Alter von 6 Jahren
1 " " " 7 "
2 " " " 8 "
3 " " " 9 "

die andern mit 10 Jahren und darüber.« — Auf einem Dominium (Gurschno) erhalten die Kinder für die Arbeit von 6—10 Uhr am Vormittag und weiter von 2 Uhr bis zum Abend 25—40 Pf. pro Tag.

Mit solchen Thatsachen vergleicht man die vorhin citierten Worte des Erlasses, vergleiche man die unerhörten Angriffe einer mächtigen Partei im Abgeordnetenhause auf die preufsische Volksschule, vergleiche man ihre Forderungen auf Dispensationen der Kinder während des Sommerhalbjahres, auf Vermehrung der Ferien, Einführung der Halbtagsschulen zur Beseitigung der »Leutenot«, vergleiche man die neue Verfügung Weimars und die alte »Schutzverfügung« aus Anhalt und — ein Gefühl des Bangens beschleicht uns. Weil u. a. ein Ökonomierat, dessen Namen wir verschweigen wollen, gegen die qu. Verordnung für Anhalt auftrat, bringen wir sie im Wortlaut:

»Nur mindestens Achtjährige dürfen zu ganzen Tagesleistungen herangezogen werden, noch jüngere sollen nur die Hälfte oder zwei Drittel der Zeit beschäftigt werden dürfen. Sobald die Anzahl der Arbeitenden 25 übersteigt, sind die Geschlechter getrennt unter Aufsicht zur Arbeitsstätte zu befördern; hier sollen sie, wenn möglich, nach Alter und Geschlecht getrennt fronen. (sic!) Die Arbeitszeit ist von 6 Uhr morgens bis 6 Uhr abends mit einer zweistündigen Mittagspause festgesetzt. Ist nach dieser Leistung noch ein Fufsmarsch nötig, so soll das Ende der Arbeitszeit so gelegt werden, dafs die Heimkehr spätestens bis 8 Uhr erfolgt sein kann. Beim Transport mittelst Wagen ist Überfüllung und ein Herausfallen der Kinder zu verhüten. Vor dem Frühunterricht hat keine Beschäftigung zu erfolgen. An heifsen Tagen ist seitens der Arbeitgeber für genügendes Getränk zu sorgen. Die Übertreter dieser Bestimmungen werden mit einer Strafe bis 15 M bedroht.«

Gegen solche Verfügung wird gekämpft!! Es ist schier unglaublich.

Die fremden Arbeitgeber der in Städten als Zeitungs-, Frühstücksträger, Kegeljungen und sonst gegen Lohn beschäftigten Kinder ziehen dieselben stärker heran als die Eltern es bei eventuellem Miterwerb

thun. Wir haben diesen Beweis bereits erbracht. Die Arbeitgeber bezahlen das Kind und wollen Leistungen dafür sehen. Insbesondere gilt dies auch für eine grofse Zahl der in fremden Haushaltungen zur Aufwartung bestellten Kinder, welche in der That das erwachsene Dienstmädchen ersetzen müssen. Die Zahlen aus Charlottenburg sprechen da Bände. — Selbstredend ist man häufiger in den Kreisen der Arbeitgeber, besonders auch der Bäcker, gegen die Bestrebungen der Lehrerschaft aufgetreten. In Berlin, so teilte s. Z. eine Zeitung mit, seien die Lieferanten der Backwaren dem Gedanken näher getreten, das Austragen des Frühstücks nur von Erwachsenen besorgen zu lassen und dafür von den Kunden ein kleines Aufgeld zu verlangen. Es ist aber unseres Wissens bei dem Gedanken verblieben. In Spandau haben die Bäcker protestiert, ähnlich Arbeitgeber in Mühlhausen und Hamburg.

Diese Einsprachen führen uns zur Betrachtung der Stellung, welche die Behörden, kommunale sowohl, wie gerichtliche bezw. Staatsbehörden zu unserer Frage einnehmen. — Einige Kommunen, z. B. Hamburg, Stettin, Luckenwalde, Heppenheim, Giefsen, Dresden, Reinickendorf, Mühlhausen, Spandau suchten den gröbsten Mifsbräuchen durch Polizeiverordnungen entgegenzutreten. In Hamburg sprach das hanseatische Oberlandesgericht aus, dafs eine derartige Verordnung nicht zu Recht bestehe, doch hat nunmehr bei einem ähnlichen Fall in Mühlhausen das Reichsgericht das Gegenteil festgestellt auf Grund des Polizeigesetzes, nach welchem die städtischen Behörden berechtigt sind, Verordnungen zum Schutze der Gesundheit und Sittlichkeit der Bewohner zu erlassen. Dieser Beschlufs des höchsten Gerichtshofes hat neuerdings dem preufsischen Kultusminister und dem Minister des Innern Veranlassung gegeben, den Städten den Erlafs von ähnlichen Verordnungen anzuempfehlen. So ist man denn auch endlich in der Haupt- und Residenzstadt Berlin, dessen Material auf diesem Gebiet hinter dem seiner Vororte und anderer Städte, z. B. Braunschweig, Dresden und Hannover weit zurücksteht, nach sehr »länglichen Verhandlungen« auf den erfreulichen Beschlufs geraten, Kindern unter 9 Jahren die Erwerbsthätigkeit überhaupt, und älteren zwischen 8 Uhr abends und 6 Uhr früh zu untersagen. Dafs auch die Stadt Rixdorf eine Verordnung, die mit dem 1. Oktober in Kraft tritt, erlassen hat, freut mich besonders. Bisher beriefen sich die Vororte immer auf Berlin, wo eine solche Bestimmung doch am notwendigsten sei, und in der Residenz machte man es umgekehrt. Allerdings sind jene Bestimmungen für Berlin erst der Schuldeputation von der gemeinschaftlichen Kommission zwischen Schul- und Polizeibehörde

vorgeschlagen worden.[1] Da aber seit zwei Jahren in einer Reihe von Vereinen z. B. des Berliner Frauenvereins, des Vereins gegen die Mifshandlung und Mifsbrauch der Kinder, des Vereins für gesundheitsgemäfse Erziehung der Jugend, den Gruppen für soziale Thätigkeit etc., auch bereits in politischen Vereinen das Thema mehrfach behandelt worden ist, haben Menschenfreunde die Frage vor dem Versanden zu schützen gewufst.

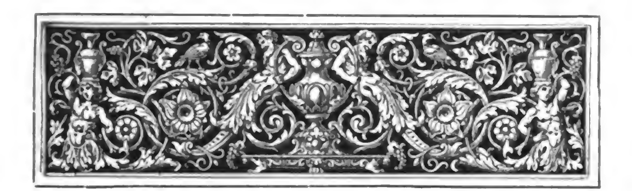
Dafs im verflossenen Winterhalbjahr der Reichstagsabgeordnete Schulinspektor Dr. Zwick-Berlin in wirksamer Weise gelegentlich der Beratung der Gewerbeschutznovelle auf die schweren Mifsstände hinwies und eine Reihe sehr beachtenswerter Vorschläge zur Abhilfe machte, sei zum Schlufs erwähnt. Diese Frage ist eine, welche den Anhänger jeder Partei angeht. Sie ist keine Parteisache. Die Lehrerschaft wird das Material abzuwarten haben, welches die Reichsenquête ergiebt. Eine Beleuchtung desselben in diesen Blättern behalten wir uns vor.

Es ist hohe Zeit, dafs für die Million erwerbsthätiger Kinder — die sonst so brutale Statistik verschweigt schonend die Zahl der noch nicht schulpflichtigen kleinen Sklaven — endlich etwas Durchgreifendes geschieht. Polizeiverordnungen allein thun es nicht. Wir wünschten allerdings zunächst, dafs man recht vielen Städten solche erliefse. Die Verschiedenheit der Landesgesetze allein schon wird die Notwendigkeit einer reichsgesetzlichen Regelung beleuchten. Eine Summe Geldes mufs auch da sein für wirklich arme Kinder bezw. deren Mütter. Hier sagen wir nur, dafs geholfen werden mufs.

Auch der Leser hat Pflichten zu erfüllen. Augen auf! Herzen auf! Gerechtigkeit für die geplagten Kinder, die dem Paradies der Kindheit entrissen werden, ehe sie es recht kennen gelernt haben.

---

[1]) Hoffentlich verbietet man, wie in Rixdorf geschehen, wenigstens jede Erwerbsthätigkeit der Kinder unter 10 Jahren, verschiebt auch die Stunde des Beginns der Arbeit vor Unterricht für ältere Kinder.



B Mitteilungen

Entgegnung

In Heft 4 dieser Zeitschrift findet sich eine Kritik meiner Schrift »Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre« von drei Verfassern, O. Flügel, K. Just und W. Rein. Der Erstgenannte wirft mir vor, dafs ich den Leser captiviere, ihm durch hohe Worte eine gute Meinung von mir beizubringen suche u. dergl., und begründet diesen Vorwurf u. a. mit folgenden Anführungen aus meiner Schrift.

1. »Zunächst sucht er Stimmung für sich zu machen: ‚ich kann hier als Fachmann mitsprechen', so beginnt er seine Rede.«

So beginnt meine Rede nicht, sondern (S. 1): »Es sind ausschliefslich die theoretischen Grundlagen der Erziehungslehre, mit denen wir uns für einige Stunden beschäftigen wollen. Nur über diese kann ich als Fachmann mitsprechen; praktische Pädagogik läfst sich mit wahrer Frucht nur betreiben in unmittelbarer Verbindung mit der Praxis selbst; aber da hätte ich weit mehr von Ihnen (nämlich den Lehrern und Lehrerinnen, denen die Vorträge ursprünglich gehalten wurden) »zu lernen«. Durch Verschweigung des »nur« und der Entgegensetzung wird die einfache Erklärung, bei meinem Leisten zu bleiben, zur Selbstanpreisung.[1])

2. »Wird denn nie, ruft er S. 8 aus, dem Richtigdenkenden (das ist in Natorps Augen doch wohl er selbst) es beschieden sein, bestimmenden Einflufs wenigstens auf die zu gewinnen, denen die geistige Führung des jungen Geschlechts an erster Stelle anvertraut ist.«

In meinem Buche steht: Wird denn nie »dem Richtigdenken« etc. Diese Worte mufsten sich in »dem Richtigdenkenden« verwandeln, um die Parenthese: das ist in Natorps Augen doch wohl er selbst, zu ermöglichen, und so aus dem bescheidenen Wunsche, dafs die Pädagogik die Regeln der gemeinen Logik achten möge, dies zu machen: dafs ich, Professor Natorp, für mich, als »den« Richtigdenkenden, bestimmenden Einflufs auf die pädagogische Praxis beanspruche.[2])

---

[1]) Das bemängele ich ja eben, dafs Verfasser hervorhebt, als Fachmann zu sprechen und gerade als Fachmann der Philosophie so viel Veranlassung zu Ausstellungen in der Psychologie, Ethik und theoretischen Pädagogik giebt. O. F.

[2]) Der Unterschied ist so grofs nicht. Verfasser wird sich doch ansehen als einen Vertreter des Richtig-Denkens. O. F.

3. »Er versichert noch, dafs er auch bessere positive Grundlagen zu einer neuen Erziehungslehre anzubieten habe.« (Ohne Angabe der Stelle.)

In meinem Vorwort steht: Übrigens würde ich mich zu diesem kritischen Geschäft nicht berufen geglaubt haben, wenn ich nicht auch positive Grundlagen zu einer neuen Erziehungslehre anzubieten hätte.« Das für den beabsichtigten Beweis erforderliche Beiwort »bessere« wird der Nachhilfe meines Kritikers verdankt.[1])

Um solche Citierweise nicht falsch zu beurteilen, wolle man noch S. 3 meines Buches mit dem vergleichen, was Herr Flügel darüber angiebt. Ich sprach von solchen, die Herbarts Pädagogik aufrecht halten wollen ohne ihr philosophisches Fundament. »Ein Spötter möchte fragen: ist es denn solch ein moderner amerikanischer Bau, der sich auseinandernehmen, verschicken und an anderem Ort, auf anderem Fundament wieder aufrichten läfst? Auch mit Kartenhäusern möchte solches glücken; aber die Erziehung möchte sich am Ende doch heimischer fühlen in einem recht altmodisch soliden Bau, der steht, wo er steht, und den Stürmen Trotz bietet.«

Hierüber berichtet Herr Flügel: »Nur mit Mühe hält der Kritiker den Spott über den altmodischen Bau der Herbartschen Philosophie zurück. S. 3.«

Nach diesen Proben, die den ersten 25 Zeilen der von einem der Herausgeber dieser Zeitschrift an mir geübten Beurteilung entnommen sind, ist es für mich ausgeschlossen, meinen Kritikern in dieser Zeitschrift weiter Rede zu stehen.[2])

Marburg, 23. Mai 1899. P. Natorp.

2. XXXI. Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Leipzig

Bericht von Dr. **Reukauf** in Hildburghausen

Am 22., 23., 24. Mai d. J. hielt der Verein für wissenschaftliche Pädagogik seine Hauptversammlung in Leipzig unter Leitung des Vereinsvorsitzenden, Herrn Professor Vogt aus Wien, ab. Wer etwa erwartet hatte, dafs in Leipzig, der »Centrale der Intelligenz Sachsens«, sich eine besonders zahlreiche Versammlung zusammenfinden würde, der hatte sich getäuscht. Etwa 120 Teilnehmer zählte die am besten besuchte Hauptversammlung am 23. Mai, so dafs der Raum in dem nicht übermäfsig grofsen, praktisch angelegten Saal des Leipziger Lehrervereinshauses vollkommen ausreichte. Es wurde so aufs neue bewiesen, dafs die Grofsstadt kein so besonders günstiger Boden für intensive pädagogische Arbeit ist. Das ging auch aus den Berichten z. T. hervor, die nach der Begrüfsung der Versammlung durch den 2. Vorsitzenden des Leipziger Lehrervereins, Dr. Schubert, und nach der einleitenden Rede des Vorsitzenden folgten. Auch im allgemeinen stellte der Vorsitzende in dieser Rede eine Abnahme der Mitgliederzahl des Vereins fest und führte

[1]) Wenn jemand Kritik an einem System der Pädagogik übt und dann sagt: ich habe positive Grundlagen einer neuen Erziehungslehre zu bieten, heifst das nicht: ich habe etwas Besseres zu bieten? Sollte das, was er bietet, nicht einmal in seinen Augen etwas Besseres sein? O. F.

[2]) Als eine Ergänzung dessen, was gegen N. gesagt ist, möge unseren Lesern noch der Hinweis auf Bd. I S. 228 ff. dieser Zeitschrift dienen. Da bespricht Thilo Natorps Werk über Demokrit und zeigt, wie N. die absolute Ethik des Sokrates und Plato im Sinne der relativen Ethik des Demokrit deutet. Es entspricht dies ganz der Art, wie N. die Ethik Kants im Sinne des Eudämonismus versteht. O. F.

dieselbe auf den Relativismus und Subjektivismus zurück, der in den letzten Jahren eingerissen sei. Dieser Rückschritt werde aber doch dadurch wett gemacht, dafs die Herbartsche Pädagogik immer tiefer umgestaltend in die Praxis der Schulen eingreife. Zum Schlusse gedachte er, wie auch der Vorredner, ehrend des letzten unmittelbaren Schülers von Herbart, des Staatsrates Professor Dr. Strümpell, der vor einigen Tagen in Leipzig, der Stadt einer langjährigen Wirksamkeit, verstorben war — Nun folgten die Berichte. Es sprachen die Herren Lehrer Hollkamm aus Glindenberg, Haase aus Halle a. S., Direktor Hofmann vom Zillerstift in Leipzig, Dr. Reukauf aus Hildburghausen, Lehrer Heinemann aus Magdeburg, Wagner aus Leipzig, Direktor Dr. Just aus Altenburg. Einzelne hatten davon zu berichten, dafs die Ausbreitung Herbartischer Ideen bezw. ihre Durchführung in der Volksschule durch feindliche oder gleichgültige Vorgesetzte bekämpft oder wenigstens nur geduldet werde. Anderswo, z. B. in Thüringen, ist dagegen die Herbartsche Pädagogik zu einer Macht geworden. Als besonders bedauerlich wurde hervorgehoben, dafs an der Wirkungsstätte Zillers, an der Leipziger Universität, die Herbartsche Pädagogik keinen Vertreter besitze, dafs die Einrichtung eines pädagogischen Seminars mit Übungsschule nicht gelungen sei. Das Verhältnis der 3 Bezirksvereine (in Thüringen, in Rheinland und Westfalen und in Magdeburg und Anhalt) zum Hauptverein wurde diesmal keiner Erörterung unterzogen. Beiläufig sei erwähnt, dafs die früher geplante Berichterstattung über die Bezirksvereine im »Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik« (vergl. Zeitschrift f. Phil. u. Päd. III, S. 279) noch nicht zur Ausführung gekommen ist.

Erste Hauptversammlung am 23. Mai. Es wurden besprochen die Arbeiten 1. von Professor Willmann in Prag über »Sozialpädagogik«, 2. Pastor Flügel in Wansleben über »Voluntarische und intellektualistische Psychologie«, 3. Professor Vogt über »Friedrich August Wolf als Pädagogen«, 4. Dr. Schmidkunz in Berlin über »Vergangenheit und Gegenwart der Hochschulpädagogik«. An der Versammlung beteiligten sich aufser den Referenten, von denen blofs Professor Willmann fehlte, Direktor Dr. Just aus Altenburg, Direktor Dr. Schilling aus Zwickau, Seminar-Oberlehrer Dr. Thrändorf aus Auerbach, Direktor Dr. Felsch aus Magdeburg, Professor Dr. Barth aus Leipzig, Seminar-Oberlehrer Dr. Reukauf aus Hildburghausen, Rektor Dr. Wohlrabe aus Halle, Lehrer Hollkamm aus Glindenberg, Professor Bolis aus Brüx, Dr. Beyer aus Leipzig. Im folgenden sollen blofs kurz die Hauptpunkte der Verhandlung hervorgehoben werden.

1. Willmann. W. hebt mit Recht hervor, dafs Herbart die Sozialpädagogik sowohl beim Erziehungsziel (sittliche Ideen des Gemeinschaftslebens), wie in der praktischen Durchführung des Unterrichts berücksichtigt habe. Er bekämpft mit Recht den Irrtum mancher neuerer Sozialpädagogen, als habe die Schule blofs für den Staat und nicht vielmehr für alle gesellschaftlichen Verbände zu erziehen, und als ob sie bei der Auswahl der Unterrichtsstoffe lediglich von den in der Gegenwart gegebenen Zuständen ausgehen müsse (Just). Dagegen kritisiert er mit Unrecht Herbart (S. 315 f.), wenn er in dem Herbartschen Seelenbegriff den Begriff der Potenz vermifst und die Leibnizsche prästabilierte Harmonie für die Beziehung zwischen Seelen- und Körperrealen fordert. (Just, Vogt, Flügel.) Selbst wer annimmt, dafs ursprüngliche Potenzen in der Seele vorhanden sind, nicht blofs formelle Unterschiede in den Beziehungen der Reale zu einander, mufs Erwägungen anstellen, wie man diese Potenzen auslösen könne. So berühren sich beide Anschauungen auf pädagogischem Gebiet. Gegen die prästabilierte Harmonie spricht, dafs bei ihrer konsequenten Durchführung ein Schöpfer überflüssig ist. (Flügel.) Gott als das reelle Centrum der praktischen Ideen kommt nicht für die Ethik, sondern

für die Religionsphilosophie in Betracht, daher ist in dieser Beziehung keine Lücke in Herbarts System der Ethik, wie dies W. annimmt (S. 316). W. behauptet, dafs Herbart die Verbindung der Kirche mit der »beseelten Gesellschaft« prinzipiell fordert, thatsächlieh sind für die Herbartische Ethik Staat und Kirche koordinierte Faktoren in der beseelten Gesellschaft. Thatsächlich ist die katholische Kirche, was W. ableugnet, staatsfeindlich, weil sie prinzipiell sich dem Staat überordnet, wie die Lehre von den 2 Schwertern, der Syllabus u. a. beweist (Schilling, Thrändorf). In Sprache, Sitte, Wissenschaft und Kunst ist nicht blofs das von der Vergangenheit überkommene Gemeinschaftsgut wertvoll für die Erziehung, sondern auch die individuellen Errungenschaften Einzelner, was die moderne Sozialpädagogik vielfach aufser acht läfst. Das gilt aber auch von der Religion, die W. als absolut wertvoll in Gegensatz zu den genannten 4 Kulturzeiten stellt und für die er die Berechtigung der Kritik nicht gelten läfst im Gegensatz zu uns Protestanten (Vogt, Thrändorf). Dafs die katholische Kirche nicht, wie W. behauptet (S. 317), »der Sozialdemokratie ruhmvollen Widerstand leistet«, wird durch statistische Aufstellungen der Sozialdemokratie im Vorwärts bewiesen (Barth). Das Schulwesen liegt auch nach Herbarts Ansicht, nicht wie W. meint (S. 310), über die Pädagogik hinaus, nur ist es nicht allein durch diese bestimmt (Felsch). Zur Stellung W. zur Sozialpädagogik Natorps werden blofs wenige Ausstellungen gemacht. Verwiesen wird auf das Heft III dieser Zeitschrift. W. fordert mit Recht, dafs der Schüler erst zum Menschen (Individualpädagogik) dann erst zum Bürger (Sozialpädagogik) gebildet werden mufs (Just). Es sind 3 Arten Sozialpädagogik zu scheiden, unsere Herbartische, deren Grundlage das Ideal der beseelten Gesellschaft ist, die Willmanns, der die letztere mit der katholischen Kirche gleichsetzt, und die Natorps u. a., der an die gegenwärtig herrschenden wechselnden Kulturmächte denkt.

2. Flügel. Die Arbeit wird von den verschiedenen Rednern als sehr wertvoll bezeichnet. Just: Sie charakterisiert richtig die Irrtümer des Voluntarismus 1. dafs der Begriff »Wille« in erweitertem Sinn gefafst und fälschlich auf unbewufste Triebzustände der Seele, ja schliefslich auf das absolute Werden in der Natur ausgedehnt wird, 2. dafs diesem unbewufsten Willen ein vernünftiges Streben beigelegt wird, 3. dafs sie mit dem Anspruch auftritt, eine neue Lehre zu sein. Sie führt zu weiteren Irrtümern, ähnlich wie die alte Vermögenstheorie, z. B. dafs dem Willen eine logische Kausalität zustehe, so oder anders zu entscheiden im Gegensatz zur Wirklichkeit, die blofs eine Wahrheit kenne. — Fl. zerstreut die Vorurteile, die man gegen die Herbartsche Lehre als reinen Intellektualismus erhebt. Sie erklären sich aus dem doppelten Begriff des Wortes »Vorstellung«, durch den allerdings Herbart selbst zu Mifsverständnissen Anlafs gegeben hat. Vorstellungen sind nicht blofs nach Herbart die sekundären Gebilde, die Residuen der Empfindungen, sondern andererseits auch die Selbsterhaltungen der Seele gegen die andern Reale. Wundt setzt für letztere (nach Justs Ansicht mit Recht) das Wort Empfindung ein. Auch den Vorwurf, dafs die Seele nach Herbartischer Ansicht bald mit Vorstellungen, bald mit Gefühlen, bald mit Begehrungen gefüllt sei, weist Fl. mit vollem Recht ab. Alles zusammen ist gleichzeitig in der Seele vorhanden, nur überwiegt jeweilig das eine oder das andere. Auch ist es falsch, als ob die Herbartianer alles Wollen lediglich von den intellektuellen Vorstellungen abhängig machten, mafsgebend sind für den Willen die mit Gefühl verbundenen Vorstellungen. — Abweichend von Fl. glaubt Just, dafs nicht alle Empfindungen, sondern nur gewisse Gruppen derselben betont seien, wofür auch Vogt eintritt mit dem Hinweis, dafs es objektiv logische Stimmungen ohne Lust- und Unlustgefühle z. B. bei Betrachtung einer Blume oder dergl. geben könne. Endlich wird die Beurteilung der Ritschlschen Schule (S. 97)

als vielleicht nicht ganz richtig angefochten. Flügel: Es kommt auf ein Wortstreit hinaus, ob man alle oder einen Teil der Empfindungen für betont hält. Auch nach seiner Ansicht sind grofse Gegensätze in der Stärke der Betonung vorhanden. Höchstens gewisse Muskelempfindungen könnte man als völlig unbetont annehmen. Wichtig ist, dafs nicht die Einzelvorstellungen das zeitlich erste in der kindlichen Seele sind, sondern die Allgemeingefühle, ein Chaos, aus dem nach und nach einzelne Vorstellungen sich ausscheiden. Ähnlich wie in der Natur das aus Wasserstoff und Sauerstoff bestehende Wasser zeitlich eher für unsre Beobachtung vorhanden ist als die durch Elektrizität getrennten Elemente, so ist das Zusammengesetzte, die Gefühle, zeitlich eher als die einfachen Vorstellungen, aus deren Chaos sie erwachsen. Für die Beurteilung der Ritschlschen Schule wird darauf hingewiesen, dafs für sie doch der Satz gelte »Dignität ist Realität«. Daher erkläre sich auch z. B. die günstige Beurteilung der Wagnerschen Arbeit über die zwei Hauptschwierigkeiten des Religionsunterrichts (vergl. Zeitschrift f. Philos. u. Pädag. 1899, H. IV, S. 331) durch Professor Drews, während man von anderem theologischen und philosophischen Standpunkt zu ganz anderer Beufteilung kommen müsse (Reukauf, vergl. den Aufsatz »Lebenjesuforschung und Religionsunterricht« in den Pädagogischen Blättern für Lehrerbildungswesen 1898, Heft 2). Es ist also richtig, dafs die Ritschlsche Theologie nicht Wahrheit um der Wahrheit willen mit Aufopferung aller Interessen, Wünsche, Meinungen, Vorurteile sucht (S. 97). Im Gegensatz zu der Ansicht mancher einflufsreichen Männer der Gegenwart, dafs die Volksschule viel zu viel Wissen ins Volk bringe, ist es ganz gut, dafs die Herbartianer, wenn auch oft einseitig, den Wert der »Einsicht«, die Abhängigkeit des menschlichen Handelns von der Einsicht betonen (Wohlrabe).

3. Vogt. Just: Wolf ist mafsgebend geworden für die heutigen Gymnasialpädagogen. Sie glauben durch ihr Fachstudium zugleich die nötige Vorbereitung für ihre Thätigkeit als Lehrer zu gewinnen. Alle Erfolge schreiben sie dem Wert der Persönlichkeit zu. Andererseits fordern sie ebenso wie Wolf, dafs der Staat genaue Vorschriften über die Lehrpläne erlasse und zwängen so alles pädagogische Denken in Fesseln. Auch das Ziel der Gymnasialbildung nach Wolf: perfectio humanitatis ist bis jetzt das herrschende geblieben. Allmählich aber ist die in gewissem Sinne günstige Konzentration des Gymnasialunterrichts um das Centrum der klassischen Sprachen durch Einführung der neueren Sprachen zerstört worden. Während noch heutzutage der grammatische Betrieb des Latein und Griechisch, wie ihn Wolf empfahl, vorherrscht, hat man in den neueren Sprachen richtigere Wege eingeschlagen. Nicht die Logik, sondern die Psychologie mufs für den Gymnasiallehrer bestimmend sein. Da die klassischen Philologen sich dem nicht fügen, kommt ihre Fachwissenschaft in Mifskredit, es entsteht die Gefahr, dafs man Latein und Griechisch ganz aus den höheren Schulen verdrängt, während die Errungenschaften des klassischen Altertums um des Zusammenhangs der Kultur willen gepflegt werden müssen. So sägen sich die Stockphilologen in ihrer Verblendung den Ast ab, auf dem sie sitzen. — Eine gröfsere Debatte entspann sich darauf über den Begriff »formale Bildung«. Wolf und seine Schule hat bekanntlich in dem Studium der klassischen Sprachen die einzig richtige Vorbereitung auf die Universität gesehen wegen der formalbildenden Kraft der Sprachen. Wir sollen diesen Begriff, meint Barth, nicht völlig verdammen. Pestalozzi hat gezeigt, dafs die Fähigkeit, geometrische Formen zu betrachten und analysieren, und zugleich das Interesse dafür an der Betrachtung des Quadrats entwickelt werden kann (ABC der Anschauung). Ähnlich entwickelt sich, beim Erlernen einer fremden Sprache das Geschick, geistige Gebilde zu analysieren, indem man die verschiedene Umgrenzung der Begriffe er-

kennt und in den Geist der Sprache eindringt. Diese formale Bildung ermöglicht dann ein tieferes Verständnis für alle verwandte Gebiete, wie z. B. Psychologie, Poesie u. s. w. Endlich lernt der künftige Naturforscher an der Analyse einer Pflanze oder eines Tieres die Analyse der äufseren Welt und, während er auf dem sprachlichen Gebiet äufserst schwerfällig sein kann (Linné, Liebig), erwirbt er sich auf dem Gebiet objektiver Naturbetrachtung eine grofse Gewandtheit. So sind also 3 Hauptgebiete formaler Bildung zu unterscheiden 1. dasjenige geistiger Inhalte, 2. der objektiven äufseren Welt, 3. der räumlichen Anschauungen. Möglicherweise kann die »Einheitsschule«, wie sie hie und da schon eingeführt ist, als Schule der Zukunft die nötige Ausbildung auf den 3 Gebieten liefern. — Dagegen wird geltend gemacht, dafs man eine viel gröfsere Anzahl von Gebieten formaler Bildung annehmen müsse. Ein Kaufmann z. B. könne grofses Geschick in dem ihm bekannten Geschäftszweig besitzen, während er in einem andern sich nicht Rats weifs (Vogt). Ein Schüler, der in der Arithmetik gute Erfolge hat, kommt oft in der Geometrie nicht recht vorwärts, weil ihm das Geschick in der Auffassung räumlicher Gebilde mangelt. Ein gutes Gedächtnis, erworben an der lateinischen Sprache, gilt blofs für diese und befähigt nicht zu leichterem Erlernen anderer Sprachen (Felsch). Die Schule versucht die im Religionsunterrichte erworbenen Grundsätze auch im Geschichtsunterricht heranzuziehen, eben weil dieselben sonst im Geist des Schülers auf jenes Gebiet begrenzt würden (Just). Es liegt wohl zum Teil an der Vorbereitung und an der Art des Unterrichts, wenn Schüler z. B. im Lateinischen keine Fortschritte machten, während sie nach dem Verlassen des Gymnasiums und nach dem Eintritt in den kaufmännischen Beruf eine moderne Sprache leicht erlernen (Bolis). — Ferner wird von einem ausländischen Gymnasialdirektor a. D. behauptet, dafs nicht Wolf allein verantwortlich zu machen sei für die moderne Gymnasialpädagogik und dafs er doch ein gutes Ziel, das Erlernen der klassischen Sprachen zum Zweck des Eindringens in die antike Kultur, im Auge gehabt habe. Während zu Ende des vorigen Jahrhunderts das Latein aufhörte, Sprache der Gelehrten zu werden, habe es so einen neuen Wert als Sprache des klassischen Altertums bekommen. Dem wird entgegen gehalten, dafs Wolf nicht eine elementarische Altertumswissenschaft, sondern die philologische Fachwissenschaft mit all ihren Disziplinen z. B. der Textkritik in die Schule verpflanzt hat (Vogt). Endlich wird hervorgehoben, dafs durch die Schulreform in Preufsen eine Überbürdung der Philologen herbeigeführt worden sei. Die Stundenzahlen seien beschränkt worden, die Anforderungen erhöht, indem man sich nicht mehr mit grammatistischen Betrieb der alten Schriftsteller begnüge (Bolis).

4. Schmidkunz. Sch. versteht unter Hochschulpädagogik eine »Pädagogik der Wissenschaften und Künste«, für Pädagogik glaubt er eines festumschriebenen Begriffs entraten zu dürfen, die Vorstellung, die man im gewöhnlichen Leben mit dem Wort »Pädagogik« verbinde, genüge für seinen Zweck. Er fafst die Hochschule worunter er die Universität, Technische Hochschule, Kunstakademie u. s. w. versteht, als Berufsschule auf und nicht als Fachschule, die den künftigen Beamten also nicht blofs mit dem für sein bestimmtes Fach nötigen Wissen einseitig ausrüsten sondern Wissenschaft und Kunst als weiter zu pflegende Kulturgüter übermitteln solle (S. 229). — Dem wird entgegengehalten, dafs eine scharfe Prägung von Begriffen unumgänglich nötig sei, dafs in einer Diskussion, bei der der eine diesen, der andere jenen psychischen, nicht logisch umschriebenen Begriff mit einem Wort verbinde, nichts erreicht werde. Herbart stellt wohl mit Recht Beruf- und Fachunterricht gleich und in Gegensatz zum erziehenden Unterricht. Auf der Universität tritt die Einwirkung auf den Willen der jungen Leute zurück hinter der Fachbildung. Man

kann daher nicht von Hochschulpädagogik sondern blofs von Hochschuldidaktik noch etwa sprechen. Besser hätte der Berliner »Verein für Hochschulpädagogik« von der Reform der Hochschulen seinen Namen abgeleitet. Es giebt eben keine Erziehungslehre der Wissenschaften und Künste (Just, Vogt). Die Verhandlung, die durch diesen Gegensatz einen etwas erregten Charakter annimmt, wird in ruhigere Bahnen geleitet durch den Hinweis darauf, dafs trotz des Streits um scharfe Fassung der Begriffe man mit Sch. in den praktischen Forderungen eins sein kann (Wohlrabe, Beyer). Von anderer Seite wird noch darauf hingewiesen, wie die erziehliche Einwirkung bei der heutigen Verfassung der Hochschulen zu kurz komme, wie es ein Übelstand sei, dafs der Dozent an einer grofsen Universität von seinen Hörern oft nicht den zehnten Teil kenne, wie aber gerade durch tiefere Beziehungen zwischen Lehrer und Studenten die letzteren vor manchen Irrwegen, auch sittlichen bewahrt werden könnten (Barth). Zum Schlusse bittet Herr D. der Referent noch die Anwesenden um Unterstützung für die Bestrebungen des Berliner »Vereins für Hochschulpädagogik«.

Zweite Hauptversammlung. Die Versammlung war etwas schwächer besucht als am 1. Tag. Unter andern nahmen teil die beiden Leipziger Schulinspektoren Schulrat Dr. Kühn und Zschimmler, wie am ersten Tag Schulinspektor Dr. Hartmann. Besprochen wurden die Arbeiten von Bolis über »Die formalen Stufen in der altklassischen Lektüre des österreichischen Gymnasiums«. Lehrer Jetter in Steinheim über »Thüringische und schwäbische Sagen«, Lehrer Teupser in Leipzig über »den pädagogischen Wert von Rechenaufgaben«, Lehrer Hopf in Nürnberg über »Die Geometrie der Lage«. Es beteiligten sich an der Verhandlung aufser den schon für den ersten Tag genannten Herren noch Pfarrer Ziller aus Heidelberg, Lehrer Haase aus Halle a. S., Lehrer Teupser aus Leipzig, Lehrer Naumann aus Leipzig.

1. Bolis. Es wird zunächst die Frage erörtert, ob die Germania des Tacitus auf welche sich die Präparation im Jahrbuch bezieht, als ein systematischer, nicht anschaulich erzählender Stoff nach den 5 Stufen oder mit Abkürzung derselben dargeboten werden mufs (Vogt). Es wird festgestellt, dafs der Stoff, da er in einer fremden Sprache zu verarbeiten ist, in formeller, sprachlicher Beziehung nach den 5 Stufen durchzunehmen ist, während in inhaltlicher Beziehung blofs Analyse, Synthese = System, Funktion zu unterscheiden ist, ähnlich wie bei abstrakten Religionslehrstoffen (Thrändorf, Just, Vogt). Die Art der Behandlung ist zudem davon abhängig, ob Tacitus' Annalen schon vorhergegangen sind oder nicht (Bolis). — Im einzelnen wird vermifst, dafs nicht wie bei den Präparationen von Menge in einem früheren Jahrbuch, der Ort angegeben ist, an dem nach Durcharbeitung des klassischen Stoffs die Verwertung desselben in einem scriptum eintritt (Thrändorf). Dieser Fehler wird erklärt aus den mangelhaften Bestimmungen für österreichische Gymnasien (alle scripta aus einem vorgeschriebenen Buch) und aus der kurzen Zeit, in der die Germania durchzuarbeiten ist (Bolis). — Ferner wird getadelt, dafs die Biographie des Tacitus den Zusammenhang unterbricht, da sie am Schlusse der ersten Unterrichtsstunde, nachdem schon das Ziel für die Germania gestellt ist, auftritt (Vogt), ebenso dafs die Systementwicklung (S. 176) zu rasch ins allgemeine geht, anstatt den steten Hinweis auf die besonderen Verhältnisse, für die der allgemeine Satz gilt (das Germanentum) festzuhalten (Just). Auch das erklärt sich aus der »Instruktion«. Andererseits wird die geschickte Anlage der ganzen Präparation, die Vorzüge in der inhaltlichen Einführung hervorgehoben. Auch dafs beispielsweise der ersten Lektion eines Kapitels eine Totalauffassung mit Hervorhebung der Inhalts folgt (z. B. S. 159) wird als methodisch richtig anerkannt (Just).

Dies Verfahren ist zudem vom praktischem Wert, da bei der Abgangsprüfung auch der vorgelegte fremdsprachliche Text im Flug überschaut werden mufs (Bolis).

2. Jetter. Zunächst wird aufs neue die Frage erwogen, ob die Thüringer Sagen als einleitender Unterrichtsstoff für die Geschichte in den Schulen ganz Deutschlands zu betrachten sind, oder blofs in Thüringen, während in andern Teilen Deutschlands die Heimatssagen behandelt werden sollen. Professor Dr. Göpfert in Eisenach hält, wie eine Karte an Professer Vogt beweist, noch fest an dem ersteren, schon früher von ihm vertretenen Standpunkt, dagegen erklären sich Just, Schilling, Reukauf, Ziller, Hollkamm. Vorausgesetzt wird, dafs für das betreffende Land bezw. die Landschaft ein geeigneter, zusammenhängender, ethisch wertvoller Sagenstoff vorhanden ist, im andern Fall treten die Nibelungen als allgemeine deutsche Stammessage ein (Just, Reukauf, Hollkamm). Nach solchen Stoffen zu suchen, müssen wir der Pädagogik jedes einzelnen Landes überlassen. Der Einwurf Göpferts, die Eberhardsagen seien zu schwer für unterrichtliche Behandlung im 3. oder 4. Schuljahr, gilt blofs für die Uhlandschen Gedichte, nicht aber für die Sagen, wie sie im Munde des Volkes leben (Reukauf, Just). Der Standpunkt Professor Zillers, dafs die Thüringer Sagen für ganz Deutschland giltig seien, erklärt sich aus der Kulturstufentheorie u. z. aus dem Parallelismus zwischen biblischen und deutschen Patriarchen sowie ferner aus der Wertschätzung, die Ziller von der Bibelübersetzung auf die Wartburg überhauptübertrug. Um eines Schemas willen darf man aber nicht diese Allgemeingiltigkeit festhalten wollen (Just). — An der Präparation im Jahrbuch ist im einzelnen mancherlei auszusetzen. Die Analyse (S. 133) zerstreut, statt zu sammeln, die Konstruktion der Synthese (S. 133) greift zu weit aus, die einzelnen 5 Teile (S. 135) sind nicht, wie der Verfasser glaubt, methodisch erarbeitet. Die vertiefende Betrachtung ist moralisch, nicht kulturgeschichtlich, das System: »Wir sollen einander lieben und nicht bekriegen« zu allgemein, die Kinder werden zu unwahrem Handeln verführt (S. 148) (Just). Die Fragen sind bisweilen mangelhaft, der Systemsatz »das ist der Fluch der bösen That u. s. w.« den Kindern unverständlich u. s. w. (Reukauf). Die Ziele nehmen das Interesse zum Teil vorweg (Thrändorf).

3. Teupser. Eine allgemeine Erörterung betrifft die Frage, ob die Rechenstoffe aus dem geschichtlichen Stoff oder aus dem heimatlichen Gedankenkreis sich ergeben. Es ist zwar die Verständlichmachung der rechnerischen Verhältnisse, soweit der Geschichtsunterricht auf solche führt, anzustreben, doch ist das Interesse weiterzuleiten, etwa vom Verkehrsleben der Vergangenheit auf das der Gegenwart (Just). Vor der alten Anklebekonzentration mufs man sich hüten: wie in der Geographie und Naturkunde die gegenwärtigen Verhältnisse z. B. eines Landes ausgehend von der Vergangenheit zu schildern sind, so ist analog im Rechenunterricht zu verfahren, also Coordination beider Prinzipien (Reukauf). — Im einzelnen wird der grofse Fortschritt anerkannt, den die Anlage eines Sammelbuches für die Verhältnisse der Heimat im Gegensatz zu den Rechenbüchern, wie sie heutzutage im Gebrauch sind, bedeutet. Es wird bei dieser Stoffauswahl nichts berechnet, was nicht wert ist gemerkt zu werden. Das Interesse wird in viel höherem Grade geweckt, wenn in der Rechenstunde nur eine Aufgabe gründlich erwogen wird, aus der sich neue durch Selbstthätigkeit des Schülers ergeben (Just). Der Lehrer wird gezwungen sich zu präparieren, während er heutzutage einfach Stunde für Stunde im Rechenbuch weiterrechnet und so das Rechnen das bequemste Fach für den Lehrer wird. Das Abklappern der Rechenaufgaben ergiebt keine Rechengewandtheit im praktischen Leben. Die Rechenbücher sind nicht völlig abzuschaffen, aber nach Landschaften getrennte Bücher zu bearbeiten, in die solche allgemeine Gruppen, wie sie Teupser

bietet aus der heimatlichen Wirtschaftskunde (S. 214 f.), aufzunehmen und je nach den besondern Verhältnissen noch umzugestalten sind (Reukauf). Jetzt liegt der stufenmäfsige Fortschritt in den Rechenbüchern meist nur in der Häufung sprachlicher Schwierigkeiten in den Heften für die Oberstufe. Ein und dasselbe Sachgebiet mufs Stoff für alle Stufen liefern (Teupser).

4. Hopf. Da der Verfasser nicht zugegen, der Gegenstand der Abhandlung den meisten Teilnehmern der Versammlung nicht vertraut ist, wird eine Veranschaulichung des Lehrstoffs der Geometrie der Lage geboten (Naumann). Es erscheint möglich, dafs diese neue Geometrie auch für die höheren Schulen nutzbar gemacht werde und in mancher Hinsicht, besonders weil sie zu schärferem räumlichen Denken anregt, einen Fortschritt über die alte Euklidische Geometrie bieten kann (Just). In manchen neueren Lehrbüchern ist ein Teil der Geometrie der Lage, die Lehre von der Symmetrie, auch schon recht zweckmäfsig für Einführung in die Euklidische Geometrie verwandt. Der Hauptfehler der Lehrgänge der Praxis ist, dafs Fernliegendes, was nicht zum logischen Aufbau des Systems nötig ist, verwandt wird und keine Gewandtheit in Auffassung, wie die einzelnen Elemente einer geometrischen Aufgabe von einander abhängig sind (Determination) erreicht wird (Reukauf).

Da die Zeit vorgeschritten ist, wird von einer Besprechung der allein noch übrigen Arbeit aus dem Jahrbuch: Franke, Die religiöse Seite der Gesamtentwicklung abgesehen, da auch der Verfasser derselben nicht zugegen ist. Als Ort der nächsten Hauptversammlung ist Halle a. S. und Hildburghausen vorgeschlagen, die Wahl wird dem Vorstand überlassen. — Es erübrigt noch hinzuweisen auf die gemütlichen Stunden, die die auswärtigen Gäste am Nachmittag des ersten Versammlungstages im neuerdings eröffneten Palmengarten und abends im Lehrer-Vereinshaus verlebten.

---

3. Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zusammenhange mit der sozialen Entwicklung

Von **Marx Lobsien** in Kiel

Am 26. Mai hielt Herr Prof. Paulsen-Berlin auf dem evangelisch-sozialen Kongrefs in Kiel über obiges Thema einen aufserordentlich geist- und lichtvollen Vortrag, aus dem einiges hier angemerkt werden möge.

Bildungsideale werden nicht gemacht, sind kein Kunstprodukt, sondern entwachsen naturgemäfs der Gesamtentwicklung der Volksseele, sie sind ein Spiegel derselben auf den verschiedenen Stufen. Nach der formalen Seite werden sie veranlafst durch einen nicht zu unterdrückenden Bildungsdrang von unten, dem von oben die Führung nicht fehlen darf. Auf den Inhalt gesehen darf man drei Stufen der Entfaltung unterscheiden, drei Bildungsideale: 1. Das kirchlich-lateinische oder klerikale, 2. das höfische oder französische, 3. das bürgerliche oder humanistisch-hellenistische. Scharf voneinander sondern kann man sie freilich nicht, vielmehr ist die vorhergehende Stufe immer die Grundlage der folgenden, die Ausdrücke bezeichnen also das jeweils Herrschende, Charakteristische.

Das klerikale Bildungsideal herrschte bis ins 17. Jahrhundert hinein. Der Klerus erzieht nach seinem Bilde, das ganz aufgeht in das, was der Kirche, dem Klerus förderlich ist; das Schreiben war eine Kunst der Kirche, nicht minder das Lesen u. a. Dennoch machen sich, besonders gegen Ende dieser Periode, weltliche Ideale geltend, man hält auf ritterliche Bildung, Universitäten kommen auf und

bereiten die Ideale vor, in der Renaissance haben wir den ersten Versuch weltlicher Bildung im Anschlufs an das Klassische. Endlich greift die Reformation mächtig ein, indem sie 1. das Leben säkularisiert, 2. reagiert gegen die Renaissance, gegen das heidnische klassische Bildungsideal: hier Leo X, dort Luther! Von der Renaissance wird die formale Seite des Bildungsideals bestimmt, durchdringen aber thut die Religion. Der Religionsunterricht ist die Seele der Erziehung.

Das höfische Bildungsideal dringt von unsern westlichen Nachbarn vor und hängt mit der geschichtlichen Wandlung eng zusammen. Der Staat tritt auf der ganzen Linie vor, die Kirche wird zurückgedrängt. Der Staat ist das Umfassende, die Kirche gleichsam die Seele. Dadurch ist naturgemäfs eine Wandlung in den sozialen Verhältnissen bedingt. Während vorher der Bürger herrschend war, drängen sich jetzt die höfischen Kreise vor; der Adel bildet die Gesellschaft, von welcher der Bürger ausgeschlossen war. Diese Verhältnisse spiegelt das Bildungsideal wieder. Früher war die Bildung durchaus theologisch, war Alleinherrscherin die Theologie, jetzt kommen Mathematik und Naturwissenschaften ans Regiment und liefern die Bausteine für Kosmologie und Philosophie. Kunst und Litteratur machen denselben Eindruck. Gegenstand derselben sind weltliche Dinge, besonders die Welt des Herrenstandes, während sie vordem von der Religion beherrscht wurden. Auch die Erziehung nimmt diese Säkularisierungstendenz auf. Als neue Schulform entwickelt sich die Ritterakademie, wo der Adel seine Bildung empfängt: Mathematik und Naturwissenschaften, neue Sprachen, besonders Französisch und Italienisch aufserdem aber Künste, Fechten, Tanzen, höfische feine Sitte. Auch die Universitäten gewinnen eine neue Gestalt und die Gymnasien lehren die neuen Unterrichtsgegenstände.

Um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts vollzieht sich eine neue Wandlung. Das Bürgertum kommt jetzt hoch, es beherrscht die Litteratur (Schiller, Goethe u. s. w.) die Städte blühen auf. Das hängt zusammen mit den Verhältnissen in unsern westlichen Nachbarstaaten, England, wo überhaupt der Adel nie eine so ausschliefsliche Geltung gehabt hat, und Frankreich, wo die Revolution ausbricht. Dementsprechend bemerkt man eine Wandlung des Bildungsideals. Das neue Ideal läfst sich mit dem Stichwort: Humanitätsbildung (Herder) von innen heraus zu vollkommener menschlicher Gestalt, bezeichnen. Sämtliche Erziehungsanstalten stehen unter dieser Tendenz, besonders aber die Gymnasien: Man will alle Geisteskräfte zu einem harmonischen Ganzen herausarbeiten, man will das Ideal des griechischen Menschen verwirklichen. Auch die Volksschule gewinnt unter dem Einflufs von Pestalozzi eine ähnliche Richtung, auch sie strebt nach Ausbildung aller Kräfte, der sittlichen wie der intellektuellen. Auf den Universitäten machen sich burschenschaftliche Bewegungen bemerkbar gegen das höfische Bildungsideal des 18. Jahrhunderts. Auch das Prüfungswesen hat das 19. Jahrhundert aufgebracht; es hat die Aufgabe, eine geistige Aristokratie zu schaffen, es ist ein Prinzip der Auslese, während im 18. Jahrhundert nur das Verhältnis, die Stellung zu den herrschenden Kreisen mafsgebend war.

Welche Wandlungen wird die Zukunft bringen?

1. Wie sieht es gegenwärtig aus?

Man strebt nach einem Bildungsideal, dafs alle Volkskreise, auch den sogenannten vierten Stand umfafst; man fordert eine Personalaristokratie gegenüber der Standesaristokratie vergangener Tage, und mancherlei Keime sind vorhanden, die aufzugehen warten. Vergegenwärtigen wir uns die herrschenden Tendenzen unserer Zeit, es sind drei vorhanden: 1. nationale, 2. volkstümlich-demokratische,

3. realistische. Es ist nicht zu leugnen, dafs die erste die letzte Hälfte unseres Jahrhunderts besonders beherrscht. Sie wird bestimmt durch ein Zweifaches, die Jugendbildung soll teilnehmen an der des gesamten Volkes und man will alle Volksglieder vereinigen in und zu nationalem Geiste. Diese Tendenz ist besonders nach den letzten grofsen Kriegen von unserm Vaterland und Italien ausgegangen. Sie beherrscht das Geistes- und Erziehungsleben durchaus: die Nationalsprache ist Litteratursprache, während es ehedem das Französische oder Italienische war u. a. An zwei Stellen zeigt sich das aber besonders deutlich: Die Volksschule tritt in den Dienst der nationalen Bildung, wird von nationalem Geiste erfüllt — und das ist nicht nur bei uns der Fall, sondern auch anderswo, in ganz besonderem Mafse Frankreich, wo alle Schulbücher das Vaterland als Letztes und Höchstes preisen, während man bei uns, Gott sei Dank, noch mehr Sinn hat für das Ideale, welches über dem Nationalen steht — und Bruchstücke fremder Nationalität werden der Nation zu eigen gemacht. Darin ist allerdings eine gewisse Bedrohung für die rein menschliche Bildung zu erblicken. Nur die Muttersprache birgt wahres Leben für den Volksschüler, erst hiernach kann man neue Bildung auf fremden Sprachen schöpfen. Auch darin äufsert sich die Nationalisierungstendenz, dafs die alten Sprachen gegen die Muttersprachen zurücktreten, in neuerer Zeit zeigt sich das besonders deutlich, die alten Sprachen werden auf einen so kleinen Raum beschränkt, dafs es fraglich erscheint, ob sie überhaupt so noch Bildungswert besitzen.

Die letzte Tendenz hängt mit dem öffentlichen Leben zusammen, das in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts durch zwei Realpolitiker in der letzten durch Bismarck wesentliche Bestimmung erhielt. Der Staat ist Macht. Das ist uns zuerst durch Napoleon auf sehr unangenehme Weise beigebracht worden, hernach hat Bismarck uns diese Wahrheit wieder eingeschärft. Auch im wirtschaftlichen Leben herrschen reale Machtfaktoren, die Technik, welche die Natur in Fesseln zu schlagen, zum Gehorsam zu zwingen trachtet, steht im Vordergrunde und die Wissenschaft folgt einem gleichen Zuge: Die Medizin, die Naturwissenschaft sind auf reale Dinge gerichtet, während im Gegensatz dazu im Anfang unseres Jahrhunderts, ideales Trachten, Philosophie und Philologie im Brennpunkte des Interesse standen, zu Beginn die Idee, gegen Ende »der Wille zur Macht« (Nitsche). Auch in dem Erziehungswesen macht sich das geltend. Neben den Gelehrtenschulen finden wir Realschulen, Fachschulen mannigfacher Art, in denen reale Disziplinen gepflegt werden. Auch die Volksschule bevorzugt die Realien auf Kosten ideeller Gebiete. Überall bemerken wir ein Vordrängen des Realen gegenüber dem Idealen. Und dem begegnet auch die Stimmung unserer Jugend; es läfst sich nicht leugnen, dafs sie eine andere geworden ist. Sie hat Sinn für Macht und schätzt das Ideale geringer. Wer begeistert sich für einen Klopstock, welcher Knabe läfst sich durch jene sentimentalen Dichtungen des Heinbundes zu Thränen rühren, wer hat Interesse an der Odyssee? Aber Afrikareisen, die Fahrten des Nansen, der letzte Weltrekord — das sind Dinge für die der Knabe Herz und Sinn hat.

2. Wie wird sich die Zukunft gestalten?

Konvergieren die eben genannten drei Erziehungstendenzen mit dem allgemeinen Ziele eine aller Volksglieder umfassenden Bildung? Ohne Zweifel. Besonders die volkstümlich demokratische Tendenz hebt alle Volksschichten zur Teilnahme an der Bildung heraus. Aber auch die nationale Tendenz strebt nach Volksbildung, Standesbildung ist antinational. Die Tendenz steckt ein neues Bildungsziel in den nationalen Charakter der Volksbildung. Endlich — auch die realistische

Tendenz steht der Volksbildung, indem sie auf That und Kraft fufst, näher als jene ideal-ästhetische. Wir sehen: Alle drei Tendenzen bewegen sich auf der gleichen Bahn, alle sollen am geistigen Leben teilnehmen. Alle fordern, dafs man die Bildung freilasse für alle Volksglieder, damit kräftige Talente sich entfalten. Nicht viele werden der Nation geschenkt; auch schaffen kann sie sich dieselben nicht, aber Raum kann und mufs sie schaffen, dafs dieselben kraftvoll nach oben streben. Der Staat hat daran das gröfste Interesse, das zeigt sich am klarsten bei der allgemeinen Wehrpflicht. Diese ist ohne allgemeine Schulpflicht undenkbar. Aber auch die Entwicklung des gesamten Wirtschaftslebens, insbesondere des Genossenschaftswesens hängt von der allgemeinen Volksbildung ab. Stumpfsinnige, Idioten gehen keine Genossenschaften ein, sondern die Bildung derselben hat die gröfstmögliche Ausbildung der Verstandeskräfte zur Voraussetzung, damit man mit- und nachrechnen kann. Ein wesentlicher Mifsstand ist, dafs ein grofser Teil unserer Jugend bereits mit 14 Jahren die Schule verläfst. Es ist fast unbegreiflich, dafs man sich hernach um das, was man mit so grofser Mühe und so grofsen Kosten errungen hat, gar nicht kümmert. Es ist dringend notwendig, obligatorische Fortbildungsschulen, welche die Jugend bis zum 20. Lebensjahre besucht, zu errichten. — Wünschen wir dem kommenden Jahrhundert einen Bildungsenthusiasmus, wie er im vorigen und zu Beginn dieses thatsächlich vorhanden war. Es ist nicht zu verkennen, dafs in den niedern Ständen ein mächtiger Bildungsdrang vorhanden ist, der nicht mehr zurückzudrängen ist. Es fragt sich nur, ob er sich ohne unser Zuthun oder mit demselben Bahn brechen soll. Bildungsvorzug verpflichtet und es ist zunächst Aufgabe des dritten Standes, dem vierten die Hand zu reichen, denn er hat zuletzt empfangen. Unsere Pflicht ist es, dem Volke die Hand zu reichen und alles zu thun, was wir können.

Das ist in kurzen groben Grundstrichen der Inhalt des reichen Vortrages, der von einer wohl tausend Köpfe starken Versammlung mit gespanntester Aufmerksamkeit und stürmischem Danke aufgenommen wurde. Ich habe nirgends so klar und überzeugend den engen Zusammenhang des Bildungsideals mit dem gesamtem jeweiligem Kulturzustande des Volkes dargethan gefunden, wie in dem Referate des Herrn Professors Friedrich Paulsen. Wer schafft für unsere Seminare eine derartige Geschichte der Pädagogik!

Zum Schlufs mögen noch die Thesen angemerkt werden, die dem Vortrage zu Grunde lagen.

1. Das herrschende Erziehungsideal einer Zeit ist abhängig von der Konstitution der Gesellschaft. Veränderungen im Erziehungsideal sind Folgeerscheinungen von Wandlungen im Gesellschaftsleben.

2. Das Erziehungsideal jeder Zeit spiegelt das Bild menschlicher Vollkommenheit, das in den führenden Gesellschaftsschichten herrschend ist.

3. Die Bildung der früheren Gesellschaftsschichten hat stets die Tendenz zu den untern Schichten durchzudringen durch bewufste Thätigkeit und unbewufste Nachahmung.

4. Wer in der Entwicklung der Volksgenossen zu freier sittlicher Persönlichkeit das Bildungsideal unseres Volkes sieht, d. h. wer nicht die Sklaverei für die im Grunde stets notwendige Gesellschaftsordnung hält, der kann jener natürlichen Tendenz (der Durchdringung des ganzen Volkes mit der geistig-sittlichen Bildung seiner führenden Schichten nicht wehren wollen.

5. Wer die Macht und Selbstdurchsetzung des deutschen Volkes unter den Völkern der Erde will, der mufs die Hebung der geistigen und sittlichen Kräfte aller Glieder des Volkes sich zum Ziel setzen.

6. Die soziale Frage ist, vom Gesichtspunkt der Selbsterhaltung der Nation gesehen, gleichbedeutend mit der Frage: Wie ist unter den mehr und mehr sich verändernden Lebensbedingungen des Volkes, der Familie die Fähigkeit zur Erziehung eines tüchtigen Nachwuchses zu erhalten, und wie ist der unvermeidliche Ausfall durch gesteigerte Thätigkeit des Staates und der Gesellschaft zu ersetzen?

* * *

Die Diskussion, welche sich an den Vortrag anschlofs, brachte wenig neue Gesichtspunkte. An derselben beteiligten sich; Prof. Dr. Lehmann-Hohenberg, Kiel, Prof. Dr. Baumgarten-Kiel, Prof. Dr. v. Blume-Greifswald, Prof. D. Gregory-Leipzig, Geh. Reg. Prof. Dr. Wagner-Berlin u. a.

Prof. Lehmann-Hohenberg forderte, dafs die Pädagogik nicht mehr als Anhängsel der Theologie, sondern dafs für sie an allen Universitäten besondere Lehrstühle eingerichtet werden sollten. Er wünschte ferner Einsetzung eines Studienrats, der in Verbindung mit den öffentlichen Lehranstalten als Landesschulrat jährlich zu einer Konferenz zusammentreten solle.

Prof. Baumgarten ist im allgemeinen mit der Tendenz und den Thesen des Vortrages einverstanden, wünscht aber, dafs die Bedeutung der christlichen Religion für die Erziehung eine weit schärfere Betonung erfahren hätte. Das eigentliche Wesen derselben ist die Liebe, wie sie in idealster Weise in Christus einst verkörpert wurde. Sie zieht sich gleich einem roten Faden durch alle Wandlungen hin. Neu belebt wurde sie ihrem Wesen nach durch Luther und die Reformation, und was anders war es als die selbstlose Heilandsliebe zu den Ärmsten des Volkes, dem wir das Werk des Pestalozzi verdanken! Es ist dasselbe Ideal ursprünglicher christlicher Liebe, das je und je durch eine lebendige Persönlichkeit neu geweckt wird. Selbstverständlich erfahren die Bildungsideale durch den jeweiligen Stand der sozialen Entwicklung eine bestimmte Form und Farbe, aber der Kern bleibt — und mufs bleiben, wenn man dem Volke seine Ideale erhalten will. Der Wert unserer modernen technischen und anderer Realbildungsanstalten ist nicht zu verkennen, aber es ist bedauerlich, dafs die technische Bildung auf Kosten der klassischen in den Hintergrund gedrängt wird; man mufs die klassischen Gymnasien bestehen lassen.

Prof. v. Blume trat lebhaft für eine höhere Volksbildung ein. Die ewige Wahrheit: Wissen ist Macht, um der willen die privilegierten Stände vielfach der Masse des Volkes die Bildung vorenthalten wollen, werde unser Volk zu gröfserem Wohlstande und gröfserer Gesittung führen. Selbstverständlich aber mufs dafür gesorgt werden, dafs die gröfsere Bildung auch gleichzeitig Herzensbildung werde.

Prof. Gregory, der sich den Ausführungen des Vortragenden ebenfalls vollkommen anschliefst, bemerkt dafs er es für eine grofse Gefahr halte, wenn der Versuch gelingen sollte, die Schule der Geistlichkeit auszuliefern. — Vor allen Dingen tritt er warm für die Einheitsschule ein. Sie birgt ein Prinzip der gerechten Auslese und ihr wird es möglich sein, die Standesunterschiede auszugleichen.

Prof. Wagner bekundet ebenfalls seine Zustimmung zu dem Referat. Er bemerkt zunächst, dafs das nationalökonomische Wissen der Sozialdemokraten in den meisten Fällen nicht wirkliches Wissen, sondern dogmatisches Glauben sei.

Hiervon ausgehend macht er drei Bedenken geltend. Man darf den Wert der Allgemeinbildung nicht überschätzen, denn 1. liegt die Gefahr der Halbbildung nahe, die schon sehr viel Unheil in der Welt angerichtet hat. 2. Man darf nicht vergessen, dafs es nicht auf das Wissen allein ankommt, sondern der feste Wille, die Energie und Thatkraft thun unserm Volke auch not. Der Soldat bedarf im Kriege nicht nur der Intelligenz, sondern ebenso sehr der Energie. 3. Wir leben im Zeitalter

der Nervosität, man darf nicht zu grofse Anforderungen an die Gehirnthätigkeit stellen, sonst wird unser Volk noch nervöser. Es ist ja eine bekannte Erfahrungsthatsache, dafs die Nervosität in erster Linie durch angestrengte geistige Thätigkeit veranlafst wird, im Interesse des kommenden Geschlechtes liegt es aber ganz gewifs, die Nervenkraft zu erhalten.

Nachdem Prof. Paulsen ein kurzes Schlufswort gesprochen hatte, gelangte folgende Erklärung einstimmig zur Annahme:

> Der Kongrefs erblickt in den Leitsätzen und mündlichen Ausführungen des Prof. Dr. Paulsen wertvolle Gesichtspunkte für die Beurteilung des auf dem Gebiete des Bildungslebens zu Erstrebenden, unter wesentlicher Festhaltung an den bewufsten Grundlagen unserer christlichen und gelehrten Bildung.

---

4. Die klassischen Studien und die jungen Völker

Es sind schon einige Dezennien verflossen, seitdem der Kampf gegen die klassischen Studien begonnen hat. Dieser Kampf, welcher mit grofsem wissenschaftlichen Geschütz geführt wird, verbreitete sich, wie bekannt, über die weitesten Kreise. Von seinen Hauptkampfplätzen wurde der Streit auch auf Felder übertragen, wo ihn kein Bedürfnis, auch nicht ein vermeintliches, hervorrufen konnte, — und so entstand er auch dort, wo gar nicht, oder nur in geringem Mafse die klassischen Studien betrieben waren, wo also von einem Übergewichte oder Mifsbrauche keine Rede sein konnte, — um vielleicht als ein Präservativ gegen das präsumptive Übel zu dienen.

Gegen die Mitte dieses Jahrhunderts brach die Unzufriedenheit mit dem Unterrichtswesen aus. Man fühlte auch vorher, dafs die Unterrichtsweisen nicht zu erwünschten Erfolgen führten, und so mancher Versuch und Vorschlag der Fachmänner zeugte von dem Streben nach Besserem, allein die nun in breiten Schichten entstandene Unzufriedenheit konnte das Übel nicht beim richtigen Namen nennen und man erhob sich gegen die Unterrichtsgegenstände. Nichts ist natürlicher als dafs man sich gerade gegen die klassischen Studien wandte, die unter den Unterrichtsgegenständen die Hauptrolle inne hielten. Der Aufschwung der Naturwissenschaften gab den Ausschlag dafür. So entstand der Kampf, der nicht ohne Einflufs auf die weitere Gestaltung der höheren Schulen bleiben konnte und der zu den Resultaten führte, mit denen heute niemand zufrieden ist.

Das ist schon ein Beweis dafür, dafs die Angriffe nicht berechtigt waren, dafs der Ersatz zu hoch veranschlagt war, ja sehr oft ist man damit gar nicht im Klaren gewesen. Auf dem Gebiete des Unterrichts kann man sich aber nicht damit begnügen, etwas zu verschieben oder abzuschaffen, man mufs zugleich im Reinen sein, womit das Verschobene oder Abgeschaffte ersetzt werden konnte, und der Ersatz sollte auch dem zu ersetzenden an Bildungswert überlegen sein. Nun sind aber unter Kulturmitteln, die uns zur Verfügung stehen, nicht so leicht Gegenstände zu finden, die den klassischen Studien an Bildungswert überlegen wären. Die Kulturmittel nämlich, deren wir uns in der Erziehung bedienen, können nicht nach ihrem praktischen Werte oder ihrem Aufschwunge gemessen werden, der erste Standpunkt wäre zu eng und sogar für viele unserer Kulturerrungenschaften auch gefährlich, der zweite überaus relativ und schwankend.

Der Umstand, dafs es nicht ein Kulturmittel gab, das die klassischen Studien ersetzen konnte, und infolgedessen sehr viele vorgeschlagen wurden, oft auch ein-

ander ganz widersprechende, ist und bleibt einer der stärksten indirekten Beweise des klassischen Unterrichts. Wie bekannt ist, hat man auch Vorschläge und Versuche gemacht, die verschiedenen Kulturmittel, welche jetzt auf getrennten Wegen zu ihren Zielen schreiten, zu einem Ganzen, und meistens in sehr unbestimmten Proportionen zusammenzufügen, und so entstanden die vielen Formen der Bifurkation, ja sogar auch der Trifurkation. Aber die höhere Schule hört dadurch auf, das zu sein, was sie sein sollte und mufste, ein Organismus, in dem der einzelne Bestandteil nach den übrigen, und die übrigen nach dem einzelnen bestimmt werden, — eine unumstöfsliche Wahrheit, mit der alle diese Versuche in Widerstreit geraten. Die Entwicklung bringt Differenzierung mit sich, dies ist ein Naturgesetz, das sich auch auf dem sozialen Gebiete bewährt hat, und dem Befolgen dieses Gesetzes wird auch der höhere Unterricht ohne Zweifel so manches zu verdanken haben.

Den Kampf des Realismus und des Humanismus haben viele Beobachter, die kraft ihrer Stellung nicht in der Schule, sondern nur für die Schule arbeiten, als eine Frage aufgefafst, die nicht zu lösen sei, und da sie beiderseits eine Fülle triftiger Gründe erblickten, die ihrer Ansicht nach nicht umzustofsen wären, so waren sie bereit, diese Frage den von Du-Bois-Reymond aufgestellten unlöslichen Fragen zuzuzählen. Diese Beobachter haben aber oft einen entscheidenden Einflufs in vielen Ländern auf die Gestaltung der Schulen, und nach dem hier schlecht angewandten Prinzipe »Gleiches Recht für Alle«, haben sie, oft auch unwillkürlich, die Bifurkation bevorzugt, da sie in ihr ein Universalmittel erblickten.

Nirgend wird dies so empfunden, wie bei den jungen Völkern, wo es keine Traditionen giebt, sondern ein breites Feld für die waghalsigsten Versuche offen liegt, wo eine geringe Erfahrung keine sichere Führerin sein kann, und wo sich namentlich die Arbeit an den Aufgaben der nationalen Kultur noch nicht zur Genüge differenziiert hat, sondern sich alle für alles berufen fühlen.

Die jungen Völker können mit der Jugend des menschlichen Lebens verglichen werden. Wie der Jüngling geneigt ist, die Thätigkeit der ältern Menschen zu unterschätzen, da ihm seine unbändige Phantasie viel gröfsere Erfolge von seiner zukünftigen Thätigkeit ausmalt, so sind auch die jungen Völker geneigt, die Erfolge der ältern gering zu schätzen. Sie merken nicht die schlängelnden Pfade des Fortschrittes und die grofsen Schwierigkeiten, die man auch in der kleinsten Kulturarbeit überwinden mufs, und glauben, dafs es für sie ein Leichtes sein werde, die gebildeten Völker einzuholen. Wenn aber eine jede Erziehung darin besteht, im kleinen die ganze Entwicklung der Menschheit zu übergehen, so wird allerdings auch für die der Völker dasselbe gelten. Doch sie lassen dies ausser acht, und wollen gleich da fortsetzen, wo an der Spitze der Kultur stehende Völker sich befinden, in Ermangelung der Einsicht, dafs sie für eine solche Thätigkeit keine Anknüpfungspunkte besitzen.

Dies aufser acht lassend und nach den Gipfeln der Kultur und der Wissenschaft schmachtend, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, worin diese Gipfel beruhen, um für diese eine sichere Grundlage zu schaffen, sind die jungen Völker folglich auch in den Fragen der Erziehung und des Unterrichts von einem grofsen Irrtume befallen. Ihr Streben geht darnach, immer die »fortgeschrittensten« zu sein, und wer eine Sache als »überlebt« brandmarkt, kann mit Sicherheit darauf rechnen, dafs er bei ihnen zelotische Anhänger finden werde. Ihr Streben richtet sich nicht darnach was »gut«, sondern was »neu« ist. Was Wunder also, dafs sich viele von ihnen für alle neuen Versuche begeistern, sie mögen sein was immer für welche, die gegen die klassischen Studien gerichtet sind, wenn nur diese als »überlebt« dargestellt werden.

Hierbei ist aber eine wichtige Thatsache in Betracht zu ziehen. Auch die Anhänger der ausschliefslich realistischen Richtung wären in vielen Stücken bestimmt nicht mit ihren Meinungsgenossen bei den jungen Völkern eines Sinnes. Die Gründe, aus welchen man bei den abendländischen Völkern den klassischen Unterricht beschränken möchte, sind hier oft gar nicht anzuwenden. Die gebildeten Völker bedürfen vielleicht nicht mehr der klassischen Studien in solchem Maſse, wie sie betrieben waren, da sie jahrhundertelang unter der Einwirkung dieser Studien standen; diese Einwirkung spiegelt sich in allen ihren Erzeugnissen wieder und hinterläſst eine stetige Wirkung, — viele jungen Völker dagegen wissen von diesem bildenden Einflusse soviel wie gar nichts. Und wenn die gebildetsten Völker meinen, daſs sie dies Gut noch immer nicht gehörig ausgenutzt haben, ja sogar, daſs es nie gelingen wird, dasselbe vollständig zu erschöpfen — sollten dann die jungen Völker dieses Gut wirklich ganz entbehren können? Es ist unmöglich, nur bei den Erzeugnissen der jetzigen Kultur zu verweilen und damit eine gesunde und kräftige Entwicklung anbahnen wollen, ohne Kenntnisse der klassischen Studien würden die jungen Völker nicht nur die alte Kultur unrichtig auffassen, sondern auch die neue, da diese durch jene bedingt ist. Der geschichtliche Sinn und das Verständnis der sozialen Evolution würde ihnen dadurch abkommen, und inwiefern nicht, wären sie doch von der Anschauungsweise der modernen Völker abhängig, da sie sich nicht eine unmittelbare Anschauung verschaffen könnten. Ein gebildetes Volk muſs immer ein Kontingent Menschen besitzen, die bis zur Quelle der Kultur und der Wissenschaften gehen können und die den nötigen unmittelbaren Bund zwischen den neuen und den alten wissenschaftlichen Mittelpunkten erhalten und kräftigen sollen, ohne das wird ein Volk nie wahrhaft gebildet genannt werden können. Auſserdem würde ohne klassische Studien auch das ästhetische Gefühl, solch ein bedeutender Faktor in der Erziehung, leider auch der am meisten vernachlässigte, verkümmern, oder wenigstens nicht gehörig verklärt werden können, und es ist eine wichtige Erkenntnis, »daſs kein groſses Volk vom Verstande und von der Arbeit allein zu leben vermag, daſs vor allem die Kunst, obgleich nicht unmittelbar nützlich, auch zu seinem täglichen Brote gehört« (Rein). Und auch die Gegner der klassischen Studien würden ihre Angriffe in vielen Punkten gemäſsigt haben, wenn sie Gelegenheit gehabt hätten, die Entwicklung des Unterrichts, der Kunst und der Litteratur, ja des ganzen öffentlichen Lebens eines Volkes, in dem kein klassischer Unterricht erteilt wurde, eingehend zu beobachten. Dies wäre ein Beweis für den klassischen Unterricht nach der Differenzmethode.

Es kann allerdings nicht bestritten werden, daſs die realen Wissenschaften einen enormen Anteil an der jetzigen Kultur besitzen, und deswegen sind auch dieselben so anziehend geworden. Ihre Anwendung ist eine vielseitige und man sieht überall die Wohlthaten dieser Anwendung, — aber sie können auch Schaden anrichten, wenn man ihre Bedeutung über Gebühr ausdehnt. Hier kann man wiederum von einem Irrtum befallen sein, sollte man den Wert anderer Wissenschaften, deren Resultate ganz anderer Art sind, und nicht so augenfällig, deswegen unterschätzen. Die jungen Völker benehmen sich hier wirklich wie Kinder, — sie haben keine Erfahrungen, um den Wert der Dinge bestimmen zu können, die nicht augenfällig sind. Damit der Mensch den Wert vieler Gegenstände erkenne, muſs er eine groſse Sehweite besitzen, beobachtend bei den Dingen verweilen, sehr oft sich in dieselben vertiefen können. Dazu aber braucht man Zeit, und wer nicht genug Zeit gehabt hat, der konnte den Wert vieler Gegenstände nicht erfahren, die denselben weit in ihrem Innern verbergen, er konnte sogar nicht einmal den richtigen Maſsstab für die Bestimmung der Werte erkennen. Ein junges Volk darf also nicht allein

auf den jetzigen Zustand der grofsen Völker sein Augenmerk richten, sondern es soll die Bedingungen erforschen, unter denen diese Völker grofs geworden sind und dieselben dann zielbewufst anwenden. Mit Recht sagt ein bedeutender Pädagoge, dafs als ein Merkmal echter Bildung vor allem die Pietät vor dem, was ganzen Geschlechtern und Zeiten als ehrwürdig gegolten, erscheint. Einen Gedankenkreis mufs man ganz und voll aufnehmen, bevor man auf einen andern, ihm nachfolgenden übergeht, wenn man diesen verstehen und nach Bedarf ausnützen will. Die jungen Völker müssen also zuerst konservativ sein, wenn sie liberal werden wollen. Ihre Mission dürfen sie nicht zu hoch veranschlagen, — sie haben ihre Aufgabe gelöst, wenn sie auf Grund ihrer Individualität, die sie bewahren müssen, sich die fremde Kultur angeeignet haben. Ihr erstes Streben darf sich also nicht darnach richten, selbst bahnbrechend aufzutreten, sondern nur die Bedingungen zu schaffen, unter denen ihre Nachkommen mit den zivilisierten Völkern den Wettkampf eingehen können, eine Grundlage also für eine ständige und dauerhafte Kulturentwicklung. Daraus folgt auch, dafs sich junge Völker keine Zeit für das Experimentieren gönnen dürfen. Dies müssen sie älteren Völkern überlassen, die sich damit weniger Schaden zufügen können, oder etwaige Vorteile immer besser auszunutzen verstehen werden, und auch die nötigen Vorschriften dazu liefern. Und eben in diesem Erwarten der Resultate in strittigen Fragen würde sich die praktische Klugheit der jungen Völker offenbaren.

Wir haben schon der notwendigen Differenzierung erwähnt, sie ist ein Zeichen des Fortschrittes, eine Thatsache, mit der man rechnen mufs. Aber wenn man auch einerseits die Differenzierung auf dem Gebiete der höheren Schulen erhalten mufs, so soll man andererseits nicht weniger bedacht sein auf die so notwendige Konzentration der Gegenstände bei einer jeden Richtung. Die höhere Schule mufs bedacht sein, eine so grofs als mögliche Konzentration dessen, was verwandt und gemeinsam ist, herbeizuführen und Verknüpfungen auch dort festzustellen, wo es auf den ersten Blick scheint, dafs keine Gemeinsamkeit existiere. Je mehr wir in diesem Sinne gearbeitet haben werden, desto gröfsere Erfolge werden wir erzielen und dadurch werden wir auch einen richtigen Mafsstab für die Wertschätzung der Gegenstände erhalten. Die Lehrer und die Unterrichtsverwalter bei den jungen Völkern sollten, anstatt, dafs sie sich ausschliefslich mit der äufsern Einrichtung der Schulen beschäftigen, gerade auf diese inneren Angelegenheiten ihr Augenmerk richten. Dann würde man erst den Wert eines jeden Gegenstandes, den er in der Schule hat, erkennen können und erst fähig sein zu bestimmen, was unumgänglich notwendig und was entbehrlich sei, und so den rechten Weg anbahnen, der uns zur richtigen Lösung dieser wichtigen sozialen Fragen führen wird. Nur unter dieser Bedingung, wenn sie von innen aus ausgeführt wird, kann eine äufsere Einrichtung der Schulen nutzbringend, den Forderungen einer Nation entsprechend sein.

Schliefslich müssen wir noch einer Thatsache Erwähnung thun, welche sich als eine der gröfsten Schwierigkeiten in der Auffassung des Wertes der klassischen Studien und ihrer Durchführung bei den jungen Völkern zeigte. Bei den noch nicht vorgeschrittenen Völkern bestimmen den Weg des öffentlichen Unterrichts meistenteils Männer, die selbst nicht klassischen Unterricht genossen und die sich nicht mit klassischen Studien beschäftigten. Diese Männer haben einerseits kein richtiges Verständnis für klassische Studien, können also ihren Wert nicht erkennen, andererseits wollen sie denselben nicht einmal die geringste Berechtigung einräumen, weil sie fürchten, dass sie dadurch selbst gestehen werden, dafs sie etwas in ihrer Erziehung versäumt haben. Aber in Sachen der nationalen Kultur darf man nicht so engherzig sein. Es wäre ohne Zweifel ein gröfseres Lob für diese Männer,

sollte die Nachkommenschaft ihnen gestehen müssen, daſs sie trotz der Voreingenommenheiten, die auf sie wirkten, dennoch das wahre Verständnis der nationalen Bedürfnisse zeigten und den richtigen Weg einschlugen.

Belgrad Dr. Milan Schewitsch

---

5. Verzeichnis von Schriften zur Pädagogik und Didaktik zusammengestellt im Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena

A. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik

I. Praktische Philosophie (Ethik)

Herbart, Gesammelte Werke, herausgegeben von Kehrbach. 9 Bde. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne. à 5 M.

Nahlowsky, Prakt. Philosophie. 2. Aufl. Leipzig 1885.

Ziller, Allg. philos. Ethik. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne 1886. 10 M.

Flügel, Die Sittenlehre Jesu. 4. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne, 1897. 1,20 M.

Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896. 3 M.

Felsch, Erläuterungen zu Herbarts Ethik. Langensalza, Beyer & Söhne 1899.

Paulsen, System der Ethik. 4. Aufl. Berlin. 11 M.

II. Psychologie

Drobisch, Empir. Psychologie. 2. Aufl. Leipzig 1898. 6 M.

Flügel, Die Seelenfrage. 2. Aufl. Cöthen 1890. 2 M.

Lazarus, Das Leben der Seele. 3 Bde. 3. Aufl. Berlin 1883/85. 15 M.

Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 3. Aufl. 1884/85. 22 M.

Ziehen, Vorlesungen über physiol. Psychologie. 4. Aufl. Jena 1898. 5 M.

Lange, Über Apperzeption. 6. Aufl. Leipzig 1899. 3 M.

Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. Gütersloh 1894. 2 M.

III. Kinder-Psychologie

Tiedemann, Über Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. 1787. Neu herausgegeben von Chr. Ufer 1897. 1 M.

Sigismund, Kind und Welt. 1856. Neu herausgeg. von Chr. Ufer. 1897. 2 M.

Preyer, Die Seele des Kindes. 1881. 4. Aufl. 1895. 8 M.

Derselbe, Geistige Entwicklung in der ersten Kindheit. 1893. 4 M.

Baldwin, Entwicklung des Geistes beim Kind und bei der Rasse. Aus dem Englischen übersetzt von E. Ortmann. Berlin 1898. 8 M.

Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Aus dem Englischen übersetzt von J. Stimpfl. Leipzig 1898. 4 M.

Tracy, Psychologie der Kindheit. Aus dem Englischen übersetzt von J. Stimpfl. Leipzig 1899. 2 M.

Pérez, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Aus dem Französischen übersetzt von Chr. Ufer. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne 1893. 60 M.

Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899. 2,40 M.

Hartmann, Die Analyse des kindl. Gedankenkreises. 2. Aufl. Annaberg 1890.

Trüper, Kinderfehler, Zeitschrift. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. à 3 M.

IV. Schulhygiene

Eulenberg Bach, Schulgesundheitslehre. Lfg. 1—8. 2. Aufl. Berlin 1898. à 3 M.
Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. 3. Aufl. Stuttgart 1898. 16 M.
Burgerstein-Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895. 10,50 M.
Janke, Grundriſs der Schulhygiene. Hamburg 1890. 1,50 M.
Hoffmann, Lehrbuch der Schulgesundheitspflege. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne 1891. 1,60 M, geb. 2,40 M.
Wehmer, Grundriſs der Schulgesundheitspflege unter Zugrundelegung der für Preuſsen giltigen Bestimmungen. Berlin 1895.
Kotelmann, Zeitschrift für Gesundheitspflege, Hamburg und Leipzig.
Axel Key, Schulhygienische Untersuchungen. Deutsch von L. Burgerstein Leipzig 1889.
Rubner, Lehrbuch der Hygiene. Leipzig 1895. 20 M.
Gärtner, Leitfaden der Hygiene. Berlin 1899. 8 M.

B. Allgemeine Pädagogik

Herbart, Pädagog. Schriften. 2 Bde. Ausgabe von Hermann Beyer & Söhne, Langensalza. 6. Aufl. 1896. 5,50 M.
Waitz, Allgem. Pädagogik. 4. Aufl. Braunschweig 1898. 5 M.
Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1878. 8 M.
Stoy, Ges. Schriften. I. Leipzig. 1898. 6 M.
Ziller, Allgem. Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. 6 M.
Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 7 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 105 M.
Rein, Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena. 8 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 16 M.
Rein, Grundriſs der Pädagogik. Sammlung Göschen. 3. Aufl. Leipzig. 80 Pf.

C. Gymnasial-Pädagogik

Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höh. Schulen. 4 Bde. München 1895/99.
Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1889. 11 M.
Fries-Menge, Lehrproben und Lehrgänge. Bis jetzt 60 Hefte. Halle, Waisenhaus. à 2 M.

D. Volksschul-Pädagogik

Dörpfeld, Gesammelte Schriften. 11 Bde. Gütersloh, Bertelsmann.
Rein, Pickel, Scheller. Theorie und Praxis der Volksschule, 6. Aufl. 8 Bde. Leipzig, Bredt. 24 M.
Kehr, Gesch. der Methodik. 6 Bde. Gotha, Thienemann. 17 M.

E. Allgemeine Didaktik

Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1884.
Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 2. Aufl. Braunschweig 1894. 14 M.
Wiget, Die formalen Stufen. 5 Aufl. Chur 1895. 2 M.
Ackermann, Pädag. Fragen. 2 Bde. 2. Aufl. Dresden 1898.

F. Spezielle Didaktik

I. Allgemeines

Herbarts Werke. Siehe vorstehend unter B Allg. Päd.
Ziller, Allgemeine Päd. (E).

a) Umfassendes

Willmann, Didaktik. (E).
Stoys Werke (Verzeichnis im Handbuch v. Rein: Herbartische Päd. Schriften: Stoy).
Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. Dresden 1886. 5 M.
Bliedner, Karl Volkmar Stoy und das päd. Universitäts-Seminar. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

b) Volksschule

Rein, (D).
Just, Praxis d. Erziehungsschule. Altenburg. 6 Hefte: 4 M.
Seyfert, Schulpraxis. Sammlung Göschen. Leipzig. 80 Pf.

c) Höhere Schule

Baumeister, Handbuch (C).
Schiller, Handbuch (C).
Fries-Menge, Lehrproben (C).
Kehr (D).

II. Die einzelnen Lehrfächer

1. Gesinnungsunterricht

a) *Vorbereitender Gesinnungs-Unterricht*

I.[1]) Theorie
- Rein, etc. I., II., III., IV. Schuljahr (D2).
- Ziller-Vogt, Jahrb. des Vereins f. wissenschaftl. Päd.

II.[1]) Praxis
- A.[1]) Stoff
  - 1.[1]) Quellen
    - Grimm, Kinder- und Hausmärchen.
    - Grimm-Vogel, Kinder- und Hausmärchen. Illustriert. München.
    - Gräbner, Robinson. Grofse Ausgabe. Leipzig, Gräbner.
    - Witzschel, Sagen, Sitten und Gebräuche aus Thüringen. Wien.
    - Simrock, Nibelungen.
    - Derselbe, Gudrun.
  - 2.[1]) Schulmäfsige Darstellungen.
    - Rein, Lesebuch f. d. II. Schuljahr (Märchen, Robinson). Leipzig, Bredt. 1899.
    - Derselbe. Lesebuch f. III. u. IV. Schuljahr (Thür. Sagen, Nibelungen). Leipzig 1894.
    - Kuhn, Gudrun-Lesebuch f. d. Geschichtsunterricht. Dresden. 0,30 M.
- B.[1]) Präparationen
  - Hiemesch, Der Gesinnungs-Unterr. im ersten Schuljahre (darbietend). Leipzig 1895. 1 M.
  - Lehmensick, Präp. zu den Märchen im I. Schuljahr (D2.) Dresden 1897. (Entwickelnd, darstellend und darbietend.)
  - Just, Märchen-Unterricht (entw. darstellend). Leipzig 1896.
- C.[1]) Lehrmittel
  - Weises deutsch. Bilderbogen. Stuttgart. à 10 Pf., kol. 20 Pf.
  - Braun & Schneider. München. à 10 Pf., kol. 20 Pf.
  - Bilderb. für Schule und Haus. Wien. à Lieferung 2 M, à 10 Pf., kol. 20 Pf.

[1]) Die vorstehenden Ziffern und Buchstaben sind in gleicher Bedeutung weiterhin beibehalten.

b) *Religion*

I. **Thrändorf**, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 70 Pf.

Rhoden, Ein Wort zur Katechismusfrage. Welche Stellung soll der Katech. im ganzen des Katech.-Unter. einnehmen, und welches ist die dementsprechende richtige Behandlung? Gotha, 1890. 80 Pf.

Bang, Das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung i. d. Volksschuloberklasse und in der Fortbildungsschule. Leipzig. 2 M.

Lietz, Propheten- u. Leben-Jesu-Unterricht. Encykl. Handbuch v. Rein.

Meltzer, Grundlagen für eine Umgestaltung des alttest. Religions-Unter. Dresden 1897.

II. A. a) **Luther**, Die heilige Schrift. Dresden 1899.

Kautsch, Die heilige Schrift des alten Testamentes. Freiburg i. B. 1896.

Reufs, Das alte Testament übersetzt, eingeleitet und erläutert. Braunschweig 1892.

Weizsäcker, Das neue Testament. Freiburg 1882.

Stage, Das neue Testament übersetzt in der Sprache der Gegenwart. Leipzig 1896.

Cornill, Der israelitische Prophetismus. Strafsburg 1894.

Ewald, Gesch. Israels.

Wellhausen, Gesch. Israels.

Schmidt, Die Geschichte Jesu. Freiburg i. B. 1899.

Capesius, **Steiner**, **Schullerus**, Aus dem Schutzhause der heil. Schrift. Hermannstadt 1899.

Riehm, Handwörterbuch des bibl. Altertums. 2 Bd. Bielefeld 1884.

Lange, Theologisch-homiletisches Bibelwerk. Die heil. Schrift A. u. N. T. Bielefeld 1872.

b) **Staude**, Die Biblischen Geschichten des alten und neuen Testamentes. Dresden. 75 Pf.

Meltzer, Alttestamentl. Lesebuch. Dresden 1899.

Schneller, Kennst du das Land? Leipzig. 5 M.

Thoma, Ein Ritt ins gelobte Land. Berlin 1887. 1,80 M.

Soden, Palästina und seine Geschichte. (Aus Natur und Geistesleben 6. Leipzig 1899.

Furrer, Wanderungen durch das heil. Land. Zürich. 10 M.

Nippold, Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu. Hamburg.

B. **Staude**, Präparationen zu den bibl. Geschichten des alten und neuen Testamentes. I. Altes Test., II. Neues Test., III. Apostelgesch. 9. Aufl. Dresden, 11 M.

Thrändorf, D. Religions-Unter. auf der Oberstufe der Volksschule, Präparationen. I. Leben Jesu, der 2. Art. II. Apostelgesch. der 3. Art. Dresden. à 2,50 M.

Thrändorf u. **Meltzer**, Präp. zu den Propheten. Der Religions-Unterr auf der Mittelstufe. I. u. II. Der Prophetismus. Dresden.

Dieselben, Der Religions-Unter. auf der Unterstufe. I. Jesusgeschichten, II. Leben der Erzväter. Leben Jesu u. 2 Artikel.

Just, Abschliefsender Katechismus-Unter. 2. Aufl. Altenburg. 2,25 M.

c) **Röber**, Bilder z. A. T. 28 Blatt. Düsseldorf. 40 M.

Hofmann-Lohmeyer, z. N. T. 15 Blatt. à 4 M.

Schnorr v. Carolsfeld, 30 kolor. Blatt. Leipzig. 30 M.

Weber, Sammlung bibl. Bilder. Leipzig (Illustr. Zeitung).

c) *Geschichtsunterricht*

I. Biedermann, Der Geschichts-Unter. in der Schule. Braunschweig 1860. 1 M. 2. Wiesbaden 1885. 80 Pf.
Zillig, Geschichtsunterricht. 14. Jahrb. d. V. f. wissensch. Päd. Dresden 1882.
Fritzsche, Systemstufe im Gesch.-Unter. Päd. Magazin. Heft 77. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

II. A. a) Onken, Weltgeschichte.
Ranke, Weltgeschichte. 8 Bde. Leipzig. 158 M.
Treitschke, Deutsche Gesch. 6 Bde. Leipzig. à 10 M.
Lamprecht, Deutsche Geschichte. Berlin. 5 Teile. 6 M.
Henne am Rhyn, Kulturgesch. d. deutsch. Volkes. 2 Bde. Berlin. 24 M.
Kämmel, Werdegang des deutschen Volkes. Dresden.
Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 5 Bde. Leipzig. 28,50 M.
Riehl, a) Naturgeschichte des Volkes 1853. b) Kulturstudien 1859. c) Deutsche Arbeit 1861.
Heymann & Übel, Kommentar zu Lehmanns kulturgesch. Bildern. I—III. Leipzig 1894—1897.

b) Richter, Quellenbuch. Leipzig. 2,70 M.
Rude, „ Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1,60 M.
Schilling, Quellenbuch.
Fritzsche u. Hase, Lehr- und Lesebuch für den Gesch.-Unter. Halle 1892. 1,50 M.
Staude u. Göpfert, Lesebuch zu den Präparationen. Dresden.
Kunze, Lehrstoffe z. Gesch.-Unterricht. Halle 1892.

B. Hermann u. Krell, Präp. f. deutschen Gesch.-Unter. Dresden. 2 Bde.
Fritzsche, a) Bausteine z. Gesch.-Unter.; b) Präparation z. Gesch.-Unter.
Kornrumpf, Meth. Handbuch für den Gesch.-Unterr. i. d. Volksschule. 3 Teile. Leipzig 1893.
Staude u. Göpfert, Präparationen z. deutschen Gesch. Dresden.

C. Lehmann, Kulturhist. Bilder. 12 St. 30 M.
Lohmeyer, Wandbilder. 20 St. 80 M.
Kreisel u. Gröger, Bilder aus der Geschichte. Wien.

2. Kunstunterricht

a) Singen

I. A. Löwe, Die Stellung des Gesangunterrichts. Jahrb. d. V. f. w. P. 1894.
Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck. Altenburg 1888.
Göthe, Gesangschule. Dresden.
Neuert, Neues deutsches Schulliederbuch. Pforzheim.

B. Helm, Präp. in den Schuljahren I—VIII. (D 2.)
Meinherd, Präp. zum Gesangunter. der Volksschule. Halle 1850.

C. Lehmensick, Lauttafeln. Siehe 3 a.

b) Zeichnen

I. Lange, Die künstlerische Erziehung d. deutschen Jugend. Darmstadt.
Menard, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Neuwied 1883.
Hirt, Die Volksschule im Dienste d. künstlersischen Erz. des deutschen Volkes. Leipzig. 1,50 M.
Lukens, Malendes Zeichnen. VII. Seminarheft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Matthaei, Didaktik u. Methodik des Zeichen-Unter. u. die künstl. Erziehung in höh. Schulen. München 1895.
Lehrer-Vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Boysen u. Maasch 1897/98.
II. A. a) F. S. Meyer, Handbuch der Ornamentik. Leipzig.
Schnase, Geschichte d. bildenden Künste. Düsseldorf.
b) Hartmann, Stilkunde. Leipzig. 0,80 M.
Schmid, Kunst-Stil-Unterscheidung. München. 1,25 M.
Menge, Einführung in die antike Kunst. Leipzig.
c) Kunsthistorische Bilderbogen. Leipzig, Seemann.

3. Sprachunterricht

a) Muttersprache

I. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. 6. Aufl. Leipzig. 3 M.
Schiefsl, Die stilistische Entwicklungstheorie.
Hache & Prüll, Der gesamte Sprachunterricht. Dresden.
Lay, Führer durch den Rechtschreib-Unterricht. Karlsruhe. 3,20 M.
Heydner, Das Lesebuch (Zur Kenntnis des kindl. Seelenlebens).
II. A. a) Wackernagel, W., Poetik, Rhetorik, Stilistik. Halle 1873.
Wetzel, Grammatik.
Lyon, Deutsche Grammatik u. Gesch. der deutsch. Sprache. Göschen.
b) Rein, Ausgewählte Gedichte. Leipzig, Bredt.
Haupt u. Hesse, Sprachkunde. Dresden.
Heydner, Lesebuch f. II. u. III. Schuljahr. Nürnberg.
Rein, Lesebuch f. II., III. u. IV. „ Leipzig, Bredt.
Putzger, Rasche, Gäbler, Deutsches Lesebuch f. einf. Volksschulen. Leipzig.
Wohlrabe, Lesebuch für Mittelschulen. Halle.
Jütting u. Weber, Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung, umgearbeitet von Lange u. Schillmann. Leipzig u. Berlin. 8 Teile.
B. Eberhard, Poesie in der Volksschule. 3 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Geb. 6,40 M.
Lomberg, Präp. zu deutschen Gedichten. I. Uhland. II. Goethe u. Schiller.
Foltz, Präpar. Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. Dresden.
C. Lehmensick, Lauttafeln, (Vokale, Umlaute, Doppelvokale) 11 Stück 1 M. Jena 1899 (Selbstverlag).

b) Fremdsprachunterricht

I. Alte Sprachen

Griechisch, s. Kohl in Reins Encyklopädie. 3. Bd.
Lateinisch, s. Schiller in Reins Encyklopädie. 4. Bd.

II. Neuere Sprachen

Vietor, Der Sprachunter. mufs umkehren. 2. Aufl. Leipzig 1886.
Bierbaum, Die analyt.-dir. Methode des neuspr. Unt. Cassel 1887. 2,50 M
Ohlert, Allgem. Meth. des Sprachunter. in krit. Begründung. Hannover 1893. 3 M.
Münch, Zur Förderung des franz. Unt. Leipzig 1895. 2,40 M.
Vietor, Elemente der Phonetik des Deutschen, Engl. u. Französ. 4. Aufl. Leipzig 1898. 7 M.
Bierbaum, Lehrbuch der französ. Sprache. Leipzig. 2 T. 1,65 u. 1,75 M.
Schmitz, Französ. Grammatik. Berlin Dümmler.

Vietor-Dörr, Englisches Lesebuch.
Rauch, Repetitions-Grammatik.
Bierbaum, Engl. Lehrbuch. Leipzig, Rossberg.
Börner u. Thiergen, Engl. Unterrichtswerk. Leipzig, Teubner.
Gesenius-Regel, Engl. Grammatik. 2 T. Halle.
(Siehe die betr. Art. in Reins Encyklopädie) Lauttafeln. Siehe oben 3a.)

4. Geographie

I. Matzat, Methodik des Geographie-Unter. Berlin 1885. 8 M.
Kipping, Das System im geographischen Unterrichte. Dessau 1898. 0,40 M.
Göpfert, Geogr.-Unter. Encykl. Handbuch von Rein.
Finger, Anweisung z. Unt. in der Heimatkunde. 7. Aufl. Berlin 1893. 3 M.

II. A. a) Penck, Das deutsche Reich. Leipzig 1887. 30 M. (In Kirchhoffs »Europa«.)
Kutzen, Das deutsche Land. 3. Aufl. Leipzig 1880. 10,50 M.
Philippson & Neumann, Deutschland in Sievers »Europa«.
Petermann, Zeitschrift für Schulgeographie.
Ratzel, Deutschland, Einführung in die Heimat. Leipzig 1899. 3 M.

b) Harms, Vaterländische Erdkunde. Braunschweig 1897.
Kirchhoff, a) Schulgeographie, b) Erdkunde.
Kerp, Meth. Lehrbuch einer begründend vergleichenden Erdkunde. I. Die deutschen Landschaften. Bonn 1896.
Meyer, Hans, Das deutsche Volkstum. Leipzig 1899.
Kirchhoff, Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde.

B. Tischendorf, Präparationen. 5. Teile. Leipzig. I. 1,60 M. II. 2 M. III. 1,80 M. IV. 2,40 M. V. 2,80 M.
Prüll, Deutschland in natürl. Landesgebieten. Leipzig. 1,60 M.

C. Kuhnert, Karten in Kreidemanier. Dresden.
Debes, Landkarten. Leipzig, Wagner und Debes.
Geistbeck, Bilder. 25 St. à 2,50 M. Dresden.
Lehmann, „ 26 „ à 1,25 M. Leipzig.
Hölzel, „ 34 „ à 5 M. Wien.
Harms, Wand-Karte von Deutschland.
Hirth, Geogr. Bildertafeln. 3 Teile: 4,75; 5,50; 22,50 M. 2, Hauptformen d) Erdoberfl. 8,50 M.
Schmidt, 3 Tafeln z. math. Geographie. 4,80 M.
Schmidt, Schulatlas.
Debes, „ Leipzig, 80 Pf.
Gäbler, „ Leipzig, 50 Pf.
Lange-Diercke, Schulatlas. Braunschweig, 1,50 M.
Harms, Stummer Atlas. Hamburg 1893. 0,90, 1,20, 1,70 M.
Diercke-Gäbler, Schulatlas. Braunschweig. 5 M.
Hirths Geogr. Bilderatlas.

5. Naturkunde

I. Beyer, Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885. 3 M.
Seyfert, Arbeitskunde. 2. Aufl. Leipzig 1898. 2,40 M.
Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar 1889.
Probst, Lehrplanskizze zur Naturkunde nach Lebensgemeinschaften. Dessau 1899. 0,60 M.

Partheil u. Probst, Zur Konzentration der naturk. Lehrfächer. Dessau 1897. 0,50 M.
Schmidt, Beiträge zur Theorie eines Lehrplans der realistischen Fächer. Dessau 1898. 1 M.

II. A. a) Ranke, Der Mensch.
Kerner u. Marilaun, Die Pflanze.
Schleichert, Anleitung z. pflanzenph. Experimenten.
Geikie, Geologie.

b) Junge, Dorfteich. Kiel 1891. 2,80 M.
„ Kulturwesen der Heimat. Kiel 1891. 3 M.
Schmeil, Zoologie.

B. Seyfert, Der gesamte Lehrstoff. Leipzig 3,40 M.
Partheil u. Probst, Naturkunde I—III. Dessau.
Seyfert, Menschenkunde. Leipzig.
Derselbe, Beobachtungsaufgaben. Leipzig. 0,60 M.
Derselbe, Arbeitskunde. S. o.
Conrad, Präparationen f. d. Physik-Unter. 2 Teile. Dresden.

C. Zippel-Bollmann, Ausländ. Kulturpfl. 3 Abt. 40 M.
Lehmann, Bilder.
Bopp, Sammlung phys. u. chem. Apparate. Stuttgart.
Spalteholz, Anatom. Atlas nebst Lehrbuch.
Leunis, Synopsis der 3 Naturreiche. 7 Bde. Hannover 1886. 132,50 M.
Hertwig, Lehrbuch der Zoologie.
Kükenthal, Zool. Praktikum.
Verworn, Physiologie.
Huxly, Grundzüge d. Phys.
Strafsberger, Lehrbuch der Botanik.
„ Kl. bot. Praktikum.
Link, Mineralogie. Krystallogr.
Remeier, Geologie.
Credner, Element der Geogr.
Richter, Chemie Anorg.
Schorlemer, Organ. Chemie.
Lommel, Lehrbuch d. Physik.
Kohlrauch, Phys. Praktikum.

6. Raumlehre

Falke, Geometrische Propädeutik. Jahrb. d. V. f. w. P. 1886.
Pickel, Geometrie der Volksschule. Dresden. 1,35 M.
Fresenius, Geometrie als Grammatik der Natur.
Zeifsig, Formenkunde. Dresden.
Martin u. Schmidt, Raumlehre in Formengemeinschaften. Dessau 1898.
Pickel, Geometr. Rechenaufgaben. Dresden. 36 Pf.
Kohlstock, Lehrmittel. Gotha.

7. Rechnen

Hartmann, Rechen-Unter. in der Volksschule. Hildburghausen. 5 M.
Knilling, Naturgemäfse Methode d. Rechen-Unter. in den deutschen Volksschulen. München 1898.
Danek, Rechnen im 1. Schulj.

Lay, Führer durch den ersten Rechen-Unter. Karlsruhe.
Teupser, Wegweiser z. Bildung bei math. Rechenaufgaben. Leipzig 1899. 1,75 M.
Hartmann-Ruhsam, Rechenbuch für Stadt- u. Landschulen. VI Hefte. Hildburghausen.
Muthesius, Rechenbuch für Volksschulen. Weimar.
Präparationen in den Schulj. 1—8. (Dz.)
Lay, Zahlenbilder. Karlsruhe.
Russische Rechenmaschine.
Tillich, Rechenkasten.
Rakow, Rechentafeln.

8. Turnen und Spiele

Frohberg, Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Frei- Ordnungs-, Hantel- und Stabübungen, Leipzig 1883.
Frohberg, Geräteübungen.
Lion, Leitfaden. 7. Aufl. Leipzig. 2 M.
Hausmann, Turnen der Volksschule etc. 4. Aufl. Weimar 1882.
Eitner, Jugendspiele. Leipzig. 2 M.
Euler, Encykl. Handbuch des gesamten Turnwesens. Leipzig-Wien. 26 M.
Hefsling, Das Mädchenturnen. 2. Aufl. Berlin. 6 M.

9. Praktische Beschäftigungen

(Knaben-Handarbeit; Weibliche Handarbeiten)

Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885. 3 M.
Götze, Schulhandfertigkeit. Leipzig 1894.
Barth u. Niederley, Die Schulwerkstatt. Bielefeld u. Leipzig 1882.
Springer, Der Handarbeitsunterricht. Breslau 1893. 3 M.
Altmann, Der Handarbeitsunterricht als Klassenunter. 7 Stufen. Soest 1891/92. 6,25 M.

10. Schulgarten

Missbach, Der Schulgarten im Dienst der Volksschule. Dessau 1899. 1 M.
Cronberger, Der Schulgarten des In- und Auslandes. Frankfurt a. M. 1898. 2,80 M.
Schwab, Der Schulgarten. Wien 1876.
Passarge, Der Schulgarten und seine Bedeutung. Berlin 1899. 0,80 M.
Niefsen, Der Schulgarten. Düsseldorf 1896.

---

6. „Die Ausbildung der Volksschullehrer im Grofsherzogtum Hessen“

(Giefsen, Emil Roth)

Das vorliegende Buch ist eine Denkschrift, herausgegeben von dem Vorstand des Hessischen Landeslehrer-Vereins. Sie fafst die Wünsche der hessischen Lehrer in folgende Forderungen zusammen:

1. Die Präparanden-Anstalten sind aufzuheben.
2. Die Vorbereitung für die Lehrer-Seminare erfolgt auf den Realschulen.
3. Der Seminarkursus umfafst vier Jahre, von denen die beiden ersten der allgemeinen Bildung und die beiden letzten der Fachbildung zu widmen sind.

Diese Forderungen schliefsen sich eng an die im Grofsherzogtum Hessen bestehenden Verhältnisse. Und das ist gewifs durchaus richtig, da man nur auf diesem

Wege zu einem Fortschritt gelangen kann. Hessen besitzt eine verhältnismäßig große Zahl von Realschulen (17) (siehe die Übersicht in Reins Encyklopädie, V, S. 725), die sich wegen ihrer gleichmäßigen Verbreitung über das Land hin vortrefflich für die Vorbildung zum Lehrer-Seminar eignen. Nur einen Nachteil besitzen sie, daß ihr Kursus nicht ausreicht. Daher die Forderung unter Nr. 3, dahin gehend, im vierklassigen Seminar die beiden ersten Jahre noch der allgemeinen Bildung zu widmen. Dies hat aber den Nachteil, daß die geforderte und wohl begründete Scheidung der Erziehungs- und Fachschule damit aufgehoben wird. Deshalb hatte der Herausgeber d. Z. in Breslau 1898 einen dreifachen Weg zum Eintritt in das Fach-Seminar vorgeschlagen, festhaltend an dem bestehenden 12jährigen Kursus für die Allgemeinbildung:

1. Umgewandelte Präparande, 4klassig: 8 (Volksschule) + 4 = 12 (Rekrutierungsbezirk: das Land).
2. Realschule: 3 + 7 + 2 (Selecta) = 12 (Rekrutierungsbezirk: Mittlere Städte).
3. Ober-Realschule 3 + 9 = 12 (Rekrutierungsbezirk: Größere Städte).

Dann folge ein 2- oder 3klassiges pädagogisches Fach-Seminar.

7. Über Stellung und Aufgabe der Pädagogik an der Universität

hat Prof. Rein-Jena eine Rede gehalten am Einweihungstag des neuen Gebäudes für das Pädagogische Seminar an der Universität Jena. Diese Rede liegt jetzt gedruckt vor im 5. Heft der Zeitschrift für Sozialwissenschaft. (Berlin, G. Reimer, 1899.)

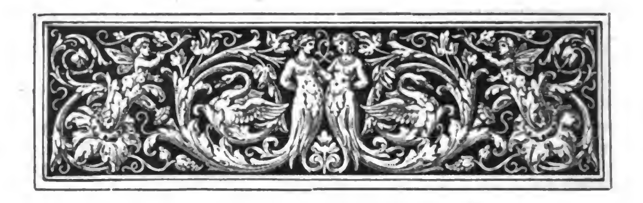
Der Verfasser bespricht zuerst das Verhältnis der Universitäts-Pädagogik zur Staatspädagogik, sowie die Stellung der Universitäten zur Pädagogik, um die oft gehörten Vorurteile als nicht stichhaltig abzuweisen, die von beiden Seiten der Aufnahme der wissenschaftlichen Pädagogik entgegengehalten werden.

Sodann entwickelt er die positiven Aufgaben der Pädagogik an der Universität sowohl nach der historischen, wie nach der systematischen Seite hin, um die Bedeutung zu zeigen, welche der Pädagogik im Leben unseres Volkes und in der Mitte der Universitäts-Wissenschaften zugeschrieben werden muß.

Nachruf für Ludwig v. Strümpell

Strümpell ist am 23. Juni 1812 geboren, promovierte 1833 in Königsberg, habilitierte sich 1844 in Dorpat, wo er bis 1871 als Professor der Philosophie und Pädagogik wirkte. Seitdem war er als Professor in Leipzig thätig, wo er am 25. Mai 1899 gestorben ist.

Über Strümpells litterarische Thätigkeit auf allen Gebieten der Philosophie vergl. in Reins encyklopädischem Handbuche die Abhandlung: Herbart und die Herbartianer. Ferner M. Brasch: Leipziger Philosophen, 1894.



C Besprechungen

I Philosophisches

Dr. Paul Deussen, Prof. an der Universität Kiel, Allgemeine Geschichte der Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Religionen. Erster Band, erste Abteilung: Allgemeine Einleitung und Philosophie des Veda bis auf die Upanischad's. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1894.

Wer die Geschichte einer Wissenschaft zu schreiben unternimmt, mufs einen klaren und deutlichen Begriff sowohl dieser Wissenschaft, als der Geschichtschreibung haben und, wofern es hierin noch keine allgemein anerkannten Begriffe giebt, uns die seinigen mitteilen. Über seinen Begriff der Philosophie unterrichtet Verfasser uns mit folgenden Worten: »Somit begreifen wir die Philosophie als eine Wissenschaft, welche sich von allen übrigen, d. h. von allen empirischen Wissenschaften vornehmlich durch zwei Merkmale unterscheidet: erstlich: während alle empirischen Wissenschaften bestrebt sind, einen bestimmten Teil des Erfahrungskomplexes zu erforschen, so bezieht sich die Philosophie auf die Gesamtheit alles dessen, was seiend vorhanden ist, und wenn sie auch in erster Linie den Phänomenen der innern Erfahrung ihre Aufmerksamkeit zuwendet, so giebt es doch auch keinen Teil der äufsern Natur, welcher aufserhalb ihres Bereiches läge; zweitens: während alle empirischen Wissenschaften sich damit begnügen, das thatsächlich Vorhandene zu beobachten und zu beschreiben, zu ordnen und aus seinen Ursachen zu erklären, so wurzelt Philosophie von je her in dem, wenn auch zuerst undeutlichen, dann aber immer klarer hervortretenden Bewufstsein, dafs durch alle diese Bemühungen der empirischen Wissenschaften noch etwas anders erkannt und klargelegt werden könne als die äufsere Erscheinungsweise der Dinge, gleichsam die Aufsenseite der Natur, über welche die Philosophie als solche hinausgeht, indem sie versucht, in das Innere der Natur einzudringen, um das eigentlichste, tiefste und letzte Wesen dessen, was uns in der Gesamtheit der Natur zur Erscheinung kommt, — zu ergründen«. S. 4/5. Hieraus ergiebt sich, dafs »alle Philosophie von Hause aus und wesentlich Metaphysik und alle anderen philosophischen Disciplinen — dieser nicht nebenzuordnen, sondern als integrierende Teile einzuordnen« sind. »Als solche Zweigwissen-

schaften der Philosophie gelten vornehmlich: Psychologie, Logik, Ästhetik und Ethik«. S. 6.

Über seinen Begriff der Geschichtschreibung giebt Verfasser uns keinen genügenden Aufschlufs. Die Erklärung: »Die Geschichte der Philosophie ist die Geschichte einer Reihe von Gedanken über das Wesen der Dinge« (S. 1) ist offenbar zu weit; denn nicht alle Gedanken über das »Wesen der Dinge« sind philosophische Gedanken und nicht alle philosophischen Gedanken haben eine Berechtigung, in der Geschichte der Philosophie berücksichtigt zu werden.

Auch aus den Äufserungen des Verfassers über den Zweck der Philosophiegeschichte können wir uns keine genügende Aufklärung über jenen Begriff verschaffen. Auf S. VII sagt Verfasser: »Es ist das nächste und dringlichste Ziel aller Geschichte der Philosophie, uns dahin zu bringen, dafs wir die Natur der Dinge, die äufsere wie die innere, gleichsam mit den Augen jedes einzelnen Philosophen anschauen lernen.« Das bedeutet nichts anderes als: man soll jeden Philosophen für sich vollständig verstehen lernen.

Auf S. 27/28 heifst es: »Nun ist aber ein philosophisches System von der Art, dafs jeder einzelne Gedanke erst durch die Beziehung auf das Ganze seine volle Bedeutung gewinnt, und dieses Ganze in kurzem Überblick zu geben, damit wir in stand gesetzt werden, alles Einzelne beim Studium des Philosophen gleich richtig aufzufassen, das ist die erste und wesentlichste Aufgabe einer Geschichte der Philosophie. Aber noch mehr. Der Historiker der Philosophie will den Philosophen nicht nur verstehen, er will ihn auch besser verstehen, als er sich selbst verstand.« »Die Worte des Philosophen und die Zusammenfassung durch seinen Historiker« soll »ein möglichst deutliches Bild über das Allgemeine und das Besondere des Systems in uns hervorbringen«. Das alles ist richtig; aber die Geschichte der Philosophie soll doch noch mehr leisten. Wie die Weltgeschichte nicht blofs ein deutliches Bild von einzelnen Personen, von Völkern und gesellschaftlichen Zuständen geben, sondern auch die Ideen, durch welche die Personen und Völker ihre Antriebe zum Handeln erhielten, aufdecken und die Kausalverbindung zwischen dem Früheren und Späteren darlegen soll, so soll auch die Geschichte der Philosophie die Probleme aufdecken, mit denen die Philosophen sich beschäftigten, und den Kausalzusammenhang zwischen diesen Problemen und ihren Lösungsversuchen nachweisen. Ob der Verfasser dies in seinem Werk zu thun beabsichtigt, läfst sich aus dem vorliegenden Bande leider nicht erkennen.

Etwas Neues will Verfasser dadurch bieten, dafs er, wie schon der Titel ankündigt, in seinem Werk »die Religionen« mehr berücksichtigen will, »als es bisher in der Geschichte der Philosophie zu geschehen pflegte« (S. VIII) und zwar »nicht nur insofern sie, wie bekannt, in mannigfacher Beziehung zur Philosophie stehen, sondern auch weil sie, innerlich und nach Abstreifung des mythischen Gewandes betrachtet, selbst Philosophie sind.« (S. VIII.)

Dafs die Religion in mannigfacher Beziehung zur Philosophie steht, wird gewifs niemand leugnen, der da weifs, dafs der religiöse Glaube die konsequente Lösung metaphysischer, psychologischer und ethischer Probleme hindern kann und gehindert hat. Es soll auch nicht bestritten werden, dafs die Religion mit der Philosophie einzelne Probleme gemeinsam hat; dafs aber »die Religionen selbst Philosophie« seien, mufs entschieden verneint werden. Weder Philosophen noch Theologen können der Behauptung des Verfassers zustimmen. Daher mufs der Ausdehnung, mit welcher Verfasser in seiner Geschichte der Philosophie (Band I) die Religion berücksichtigt, die Berechtigung abgesprochen werden. Derartige Erörterungen gehören in die Religionsgeschichte.

Als eine »weitere Neuerung« seines Werkes nennt Verfasser dies, dafs er der »westasiatisch-europäischen« Philosophie

»die indische Philosophie als die einzige wirkliche Parallele zu ihr« (S. IX) gegenüberstellt.

Die Philosophie der Inder ist infolge sprachlicher Schwierigkeiten bei uns wenig bekannt. Der Philosoph hat in der Regel keine Zeit, sich mit der klassischen Sprache der Inder, dem Sanskrit, zu beschäftigen, und dem Philologen, der sich mit Sanskrit befafst, fehlt die Zeit für das Studium der Philosophie. Von Glück begünstigt möchte ich darum diejenigen nennen, in denen sich das Studium der Philosophie mit dem Studium des Sanskrit verbindet. Der Verfasser des vorliegenden Werkes scheint zu diesen Glücksmenschen zu gehören, und ich wünsche, dafs durch sein Glück die Philosophie eine wahrhafte Förderung erfahre. Über sein Unternehmen, die indische Philosophie in gröfserer Ausführlichkeit zu behandeln, bin ich persönlich hoch erfreut. Dafs aber dieses Unternehmen eine gröfsere allgemeine Bedeutung für unsere Philosophie habe, wage ich nicht zu behaupten. Keinesfalls ist die Bedeutung so grofs, wie Verfasser behauptet, indem er sagt: Einen Nutzen wird das allgemeinere Bekanntwerden der indischen Weltanschauung doch haben: diesen nämlich, uns zum Bewufstsein zu bringen, dafs wir mit unserm gesamten religiösen und philosophischen Denken in einer kolossalen Einseitigkeit stecken, und dafs es noch eine ganz andere Art die Dinge aufzufassen, geben kann, als die, welche Hegel als die allein mögliche und vernünftige konstruiert hat.« S. 36.

Nach dem letzten Satz könnte es scheinen, als ob in unserer Philosophie jetzt nur die Hegelsche Auffassung der Dinge die allgemein anerkannte wäre. Dafs dies nicht so ist, braucht nicht erst bewiesen zu werden, und dafs man auch ohne indische Philosophie zu einer von Hegel abweichenden Auffassung der Dinge kommen kann und gekommen ist, lehrt die Geschichte der Philosophie deutlich genug. Was der Verfasser alles aus dem Indischen in seine Geschichte der Philosophie aufgenommen hat, deutet folgende Inhaltsangabe an: Die altvedische Kultur, S. 72—77. Die altvedische Religion, S. 77—94. Der Verfall der altvedischen Religion und die Anfänge der Philosophie, S. 94—127. Das Suchen nach dem unbekannten Gott, S. 127—158. Die Kultur der Brâhmanazeit, S. 159—172. Die Brâmanas als philosophische Quellen, S. 172—180. Geschichte der Prajâpati (Herrn der Geschöpfe), S. 181—239. Geschichte des Brahman bis auf die Upanischad's, S. 239—282 (Brahma kann bedeuten: Gebet, Zauberspruch, heilige Rede, heiliges Wissen, heiliger Wandel, Absolutes, heiliger Stand), Geschichte des Atman bis auf die Upanischad's, S. 282—336 (Atman kann bedeuten: Hauch, Seele, das Selbst).

Zum Verständnis aller dieser Erörterungen ist die Kenntnis des Sanskrit wenigstens in dem Umfange des Elementarbuchs der Sanskrit-Sprache von A. F. Stenzler erforderlich.

In der Einleitung zu seiner Geschichte der Philosophie giebt Verfasser unter anderem eine »vorläufige Übersicht« über die »allgemeine Philosophie« (S. 6—22). Der darauf verwendete Raum ist so klein, dafs die Charakteristik der einzelnen Systeme, bezw. Philosophen einen Anspruch auf Genauigkeit und Vollständigkeit nicht erheben kann. Ungenaue und einseitige Auffassungen lassen sich in so zusammengedrängten Darstellungen nur schwer vermeiden. Leicht zu vermeiden aber sind Äufserungen, wodurch unmittelbare Wertschätzungen der Systeme und Philosophen ausgesprochen werden. So hätte Verfasser die Behauptung, dafs Herbart »das Ding an sich hinter der Erscheinung durch ebenso nüchterne wie zügellose Phantastik zu konstruieren« unternehme (S. 22), wohl unterlassen können. Verfasser hätte ein derartiges Urteil unbedingt vermeiden sollen; denn es ist seinem ganzen Inhalte und Umfange nach durchaus falsch. Wer den streng logisch denkenden Herbart der »Phantastik« beschuldigt, kennt ihn offenbar nicht.

So unbegründet der Tadel gegen Herbart ist, so unbegründet ist die

Verherrlichung Schopenhauers als eines Mannes, der allein bestrebt gewesen sei, »Kant völlig zu verstehen und das eigentliche Fundament seiner Lehre von der Überwucherung durch mifsverstandene Traditionen zu befreien« (S. 22), als eines Philosophen, dessen System »in seinem praktischen Teil als ein seiner ganzen Tiefe nach auf wissenschaftlicher Grundlage erneutes Christentum« (S. 22) erscheine »und für absehbare Zeiten die Grundlage alles wissenschaftlichen und religiösen Denkens der Menschheit werden und bleiben« (S. 22) werde.

Magdeburg. Dr. Felsch.

Dr. Paul Stern, Einfühlung und Association in der neueren Ästhetik. Ein Beitrag zur psychologischen Analyse der ästhetischen Anschauung. [Beiträge zur Ästhetik herausg. von Theodor Lipps und Richard Maria Weber, V], Hamburg und Leipzig, Leopold Vofs. 1898. (VIII u. 82 S.) Preis 2 M.

Die Arbeit will eine Analyse des psychischen Aktes der Einfühlung bieten. »Einfühlung«[1]) ist nicht das aufhellende Wort für den thatsächlichen psychischen Akt, der uns die Objekte unserer ästhetischen Anschauung gerade so und nicht anders erscheinen läfst, sondern nur eine metaphorische und nicht einmal eindeutige Bezeichnung in Bausch und Bogen, die ihn von seinem schliefslichen Resultate aus allgemein zu charakterisieren geeignet ist. Das in ihm verwirklichte Gefühl wird bestimmt durch die Eigenart der einzelnen in Betracht kommenden Empfindungen und ihre Stellung zur Psyche überhaupt; ferner durch die Beziehungen solcher Empfindungen zu einander, so durch die harmonische und rhythmische Ordnung der Klänge in der Musik; endlich durch die Bedeutung, welche Objekte der Wahrnehmung auf dem Wege der Erfahrungs-Association für uns gewonnen haben. Die Bedingung, die jenem Gefühle Selbständigkeit und Vertiefung zum ästhetischen sichert, ist die Resonanz der Ähnlichkeits-Associationen, womit ein sachlicher und deutlicher Ausdruck für den provisorischen und mifsverständlichen des inneren Nacherlebens, und ein positiver für die Forderung der Freiheit von empirischen Interessen gewonnen ist. Die Beziehung dieses Gefühles zu der ganzen Persönlichkeit wird vermittelt durch das Willensgefühl. Es ist an die Inhalte der Wahrnehmung gebunden. Der Grund für das Warum liegt in der unentrinnbaren, unmittelbaren und unbewufsten Wirksamkeit der disponiblen Associationen. Der Grund für das Wie in der durchgreifenden Gleichartigkeit, die zwischen der ästhetischen Beseelung beliebiger Objekte und der ethisch praktischen Beseelung unserer Mitmenschen obwaltet, wonach das Sinnliche als Mittel des Ausdrucks, als Symbol des Geistigen sich darstellt. Aus der associationspsychologischen Betrachtungsweise ist ein Mafsstab für die objektive Giltigkeit ästhetischer Urteile zu gewinnen. Die Tiefe und Macht des ästhetischen Eindrucks ist zurückzuführen auf die notwendig mit ihm gegebenen Modifikationen des ethischen Selbstwertgefühls. S. 1 wird vom Verfasser »die formalistische Schule Herbarts und Zimmermanns« gestreift.

Halle a. S. H. Grosse.

[1]) Vergl. Zeitschr. f. Phil. u. Päd. I, S. 177 u. II, 171 ff.

Karl Groos, Professor der Philosophie in Basel: Die Spiele der Menschen. Jena. Gustav Fischer. 1899. Preis brosch. 10 M, geb. 11 M.

Ein interessantes und gründliches Buch, das mit grofser Kenntnis die gesamte, hier in Frage kommende aufserordentlich reiche Litteratur verwertet. Ausführlich sind auch die Ergebnisse der eben erst im Aufblühen begriffenen Kinderforschung benutzt. Das Werk dürfte bis daher die ausführlichste Monographie über die Spiele der Menschen sein.

Die erste Abteilung giebt ein System der Spiele nach dem menschlichen Trieb-

leben und berichtet zuerst über das spielende Experimentieren — die spielende Bethätigung, a) der sensorischen, b) der motorischen Apparate und c) die spielende Übung der höheren seelischen Anlagen —; sodann beschreibt sie die spielende Bethätigung der Triebe zweiter Ordnung — Kampf-, Liebes-, Nachahmungs- und soziale Spiele. Die zweite Abteilung enthält eine Theorie des Spiels vom physiologischen, biologischen, psychologischen, ästhetischen, sozialen und pädagogischen Standpunkte.

Neu ist die Einteilung der Spiele, die zwar auch keine streng logische ist, aber insofern fruchtbar wirkt, als sie weitere Blicke als die bisherigen Gruppierungen eröffnet. Ein Mangel aber liegt in dem an sich dunkeln Begriff des Triebes. Der Verfasser hätte tiefer steigen und sein System auf dem klaren psychologischen Begriff der Vorstellung geben können. Er kam zu dem Begriff des Triebes, weil er in seinem früheren ausgezeichneten Werke über die Spiele der Tiere (s. Jahrgang 1896 dieser Zeitschrift, S. 136 ff.) vom Instinkt ausging und hier bei den Spielen der Menschen im Triebe und Triebleben das zu finden glaubte, was jenem entsprechend sei.

Der Verfasser prüft und modifiziert die bis daher vorhandenen Theorieen über das Spiel, das (nach Schiller) durch Kraftfülle erzeugt ist, zur Erholung führt und eine körperliche und geistige Ausbildung für das Leben vorbereitet. Er betont die Reize, die zum Spiele veranlassen, und die Nachahmung. Bei den Bedürfnissen, die zum Spiele drängen, redet er für die höhern psychischen Gebiete »centralen Trieben« das Wort, einem Begriffe, der an die alten Seelen-Vermögenstheorie anklingt. — Bei der Befriedigung der angebornen Triebe im Spiel scheidet er biologische und psychologische; erstere reichten weiter. Sollte eine so strenge Scheidung des Biologischen vom Seelischen sich so weit zurück verfolgen lassen?

Fruchtbar ist der Hinweis, daſs das Spiel vom psychologischen Standpunkte aus hinleitet, im Kunstwerk sittliche Erhebungen und tiefe Lebenserkenntnis zu finden. Dann freilich ist der ästhetische Genuſs nicht mehr bloſses Spiel. Die vielfachen Verbindungen der Ästhetik mit dem Spiel, denen der Verfasser mit Vorliebe nachgeht, beweisen, wie er die groſse Arbeit aus dieser Rücksicht mit unternahm.

Die Würdigung des Spiels vom soziologischen und pädagogischen Standpunkte aus sind einmal für unsere Zeit, die unter dem Zeichen des Sozialismus steht, und dann für den Lehrer wichtig. Leider wird das Buch einem Unterrichte, der das unmittelbare Interesse pflegt, nicht gerecht.

Das wertvolle Buch, das auch auf eine ganze Reihe noch bestehender Probleme hinweist und mehrfach Wege zu ihrer Lösung aufdeckt, wird eine reiche Fundgrube bleiben für alle, die Interesse an der Bedeutung des Spiels haben.

Neustadt a. O. H. Winzer.

Über die litterarische Entwicklung der Menschen-Rassen

Einer der anziehendsten Gegenstände, welche zugleich am meisten Licht werfen auf das Sein und Walten der Seele, ist die Litteratur. Betrachtet man die sämtlichen Nationen des Erdballs aus höherem Gesichtspunkt, erfaſst man deren geistige, religiöse und gesellschaftliche Entwicklung, und vergleicht deren Litteratur mit den Zuständen der Gesittung, so kommt man leicht zu der Erkenntnis, daſs die augenblickliche Litteratur ein treuer Spiegel der seelischen und gesellschaftlichen Entwicklung entweder der ganzen Nation ist, oder derjenigen Kaste, in deren ausschlieſslichem Besitz das ganze geistige Schaffen sich befindet.

Man kann aus der Litteratur auf den gesamten Zustand der Volks- oder Kasten-Seele schlieſsen und auf die materiellen und politisch-moralischen Verhältnisse, aus denen dieser gesamte Zustand emporwächst; natürlich, denn jeder Vogel wird an seinen Federn erkannt. Und ob die Wortführer eines Volkes, einer Kaste

noch so sehr sich verstellen und maulreifsen, die Litteratur sagt jederzeit, wer sie sind, was sie wollen und erstreben, was sie leiden und vermögen, und giebt einen ganz sicheren Mafsstab der Beurteilung.

Nicht immer gestattet in Europa die Litteratur den Schlufs auf die ganze Nation, sondern nur auf eine Klasse, auf eine Kaste; denn in gar manchen Gegenden dieses Erdteiles hat das Volk in seiner Gesamtheit keinen irgendmerklichen Einflufs auf die Litteratur, ja ist ganz anders, als seine Litteratoren, besser oder schlechter, gesunder oder gebrechlicher, je nach Umständen und Verhältnissen.

Es ist hier immer nur die schöne Litteratur gemeint und nicht die wissenschaftliche. Diese letztere weist im grofsen und ganzen blofs nebenbei auf die Zustände der Volks-Seele hin, allerdings jedoch etwas mehr auf die Verfassung der Kasten-Seele, ihren Zopf, ihre Verstocktheit und Tücke.

Charles Letourneau hat das grofse Verdienst sich erworben, ein Werk über die litterarische Entwicklung innerhalb der verschiedenen Menschen-Rassen zu schreiben und zu veröffentlichen: »L'Évolution littéraire dans les diverses races humaines.« (Paris, 1894. in 8⁰. Verlag von L. Battaille & Cie.) Die materialistische Auffassung des Seelen-Lebens, welche dieser Gelehrte an den Tag legt, hat ihn verhindert, manchen gröfseren Ausblick zu thun, manche höhere Erkenntnis zu erlangen; noch abgesehen von dieser bedauerlichen Thatsache, ist sein Buch so bedeutungsvoll nach allen Richtungen hin, dafs es sich notwendig macht, dasselbe allgemein zu beachten und mit Fleifs zu studieren. Das Werk ist für die meisten Litteratoren, besonders in den Gegenden der Herrschaft von Zunft-Geist und Schablonentum, etwas absolut Neues und sehr gut dazu geeignet, diese Menschen mit der Überzeugung zu erfüllen, dafs es noch ganz andere Beziehungen der Litteratur in der Welt giebt, als die ihnen geläufigen. Darum wird aufmerksame Beschäftigung mit dem Werke von Letourneau den grofsen Kreisen der Litteratoren neue Gesichtspunkte eröffnen und der Geschichte der Litteratur neue Aufgaben zuweisen.

Der Inhalt des Buches ist sehr reichhaltig. Zunächst werden die Ursprünge der Litteratur in das Auge gefafst, und zwar vor allem die in der Entwicklung der Organisation selbst gelegenen, welche Letourneau die biologischen nennt. Sodann wird die Ästhetik der Tiere betrachtet: der Schmuck, die Musik, der Tanz, die Architektur, die szenische Einbildung bei den Tieren: weiter die primitiven Sprachen: der Schrei und das Wort, die gesellschaftlichen Ursprünge der Rede; die Sprache des Kindes; die sozialen Einflüsse. Nun wird die Litteratur der Melanesier, der Neger Afrikas, der Völker Polynesiens, der Wilden Afrikas, der alten Peruaner und Mexikaner, der Malaien, Mongolen, Tartaren, Siamesen, Chinesen, Japanesen, Ägypter, Berbern, Äthiopier, Araber, Juden, Indier, Perser, Griechen, Römer, Finnen, Slaven, Germanen und Kelten, wie endlich die Litteratur des Mittelalters betrachtet. Den Schlufs des Werkes bildet ein Hauptstück, welches Studien über die Vergangenheit und Zukunft der Litteratur sich widmet. Grofse Belesenheit und reifliches Nachdenken, weiter Ausblick und korrekte, glückliche Kombination, gute und fafsliche, geschickte und wesentliche Darstellung, dies kennzeichnet das Buch von Letourneau, welches hiermit zu fleifsigem Studium bestens empfohlen sei. Nur möge man die Stellen, deren Inhalt auf das Sein der Seele sich bezieht, nicht durch des Autors materialistische, chromatische Brille lesen.

In dem einen und dem andern Lande europäischer Gesittung ist ein geradezu unglaublicher Unterschied zwischen den einzelnen Klassen der Bevölkerung in geistiger Beziehung. Die Litteratur der gebildeten Klasse steht auf dem Wege zur höchsten Entwicklung, hat diese letztere teilweise schon in Sicht, wogegen die Litteratur des Volkes auf der Stufe der

halben Barbarei sich befindet. Diese Thatsache ist bedeutsam und giebt der Litteratur der Gebildeten ein Gepräge besonderer Art, die Litteratoren der gebildeten Klasse kennzeichnen sich da durch Affektation, Hochmut und verkappte Dürftigkeit, durch Mangel an Welterfahrung und, oft genug, durch Mangel an Mut. Dies alles mufs notwendig in der Litteratur sich abspiegeln.

Wo die einzelnen Klassen in Ländern europäischer Gesittung nicht durch chinesische Mauern von einander abgeschlossen sind und die Gebildeten nicht vor Hochmut platzen, die Litteratoren nicht den Magen betrügen und auch nicht darauf angewiesen sind, ein erbärmliches Scheinleben zu führen, vor den Besitzenden wie Hunde zu kriechen und den Proletariern Sand in die Augen zu streuen, — dort hat die Litteratur den Charakter der Freiheit und Wahrheit, der Ganzheit und Kräftigkeit, der Schönheit und Mächtigkeit, und erweist sich als fähig der Vollkommenheit.

Scheveningen (Niederlande)
Dr. Eduard Reich

Das menschliche Element im Geschlecht

Es schwebt ein Geist über den Wassern; es schwebt ein Etwas über der Geschlechtlichkeit; es giebt ein über jedem Unterschied des Geschlechts stehendes Moment in jedem Individuum. Nenne man dieses Element den göttlichen Funken oder wie immer; es bleibt stets der Rest, wenn wir von dem Wesen die Gesamtheit der das Geschlecht im allgemeinen und besonderen bestimmenden Charaktere abziehen.

Und dieses Element kann kein anderes sein, als jene höhere Gesamtheit, welche wir durch das Prisma der Kritik in Vernunft und reine Liebe zerlegen und in deren Ausführer, den höheren Willen. Dieses kollektive und doch einheitliche Element wird in seiner Quintessenz nicht mehr von der Geschlechtlichkeit berührt; es ist über dieselbe erhaben.

Was unter dem Strich der Vernunft und reinen Liebe, sowie des höheren Willens steht, hat schon geschlechtlichen Charakter. Weil nun bei der gröfsten Mehrzahl der Menschen sehr wenig über dem Strich steht und sehr viel unter denselben, darum ist das humane Element nur ein sehr schmales Bächlein in der Geschichte und von so geringem Einflufs auf das Zusammenleben und die Strebungen der Individuen.

Während ich so philosophiere, bringt die Post das Werk des Fräuleins Elizabeth Blackwell »The Human Element in Sex. Being a medical inquiry into the relation of sexual physiology to christian morality.« New edition. London. 1894. in 8°. (Verlag von J. u. A. Churchill.) Dieses Buch beschäftigt sich mit Betrachtung der unterscheidenden Charaktere der Geschlechter beim Menschen, der äquivalenten Verrichtungen bei Mann und Weib, der geschlechtlichen Abirrungen, der Entwicklung der Keuschheitsidee, und der medizinischen Führung in der Gesetzgebung.

Elizabeth Blackwell kommt zur Erkenntnis des Bestehens und der Notwendigkeit Gottes, zu dem Verständnis, dafs Religion und Wissenschaft einander nicht widersprechen, und zur Darlegung der höheren Aufgaben und Endziele der Natur-Forschung. Sie bezeichnet als das gröfste Hindernis des Fortschrittes in der Gegenwart die Unwissenheit der Eltern, und vor allem der Mütter, in Bezug auf gewisse Thatsachen der Physiologie und ganz eigentlich der geschlechtlichen. Dies alles übe verhängnisvollen Einflufs aus auf Ehe und Nachkommenschaft, und die rationelle oder christliche Physiologie sei durch tiefere Fassung des Gegenstandes wohl geeignet, hier Schaden zu verhüten. Während unseres ganzen Lebens seien die physischen, intellektuellen und moralischen Elemente unserer Natur nicht von einander zu trennen. Gesunde Erziehung, öffentliche Medizin, normale Gesellschaft, dies alles soll sich gründen auf die untrennbare Vereinigung der verschiedenen Elemente der Konstitution des Menschen. Dies mache aus das einzig vernünftige System der Forschung und praktischen

Anwendung. Fräulein Blackwell ist sehr wohl bekannt mit den Lücken der modernen reinen und angewandten Physiologie, und strebt danach, dieselben durch Vervollständigung der Natur-Wissenschaft mit der Geisteswissenschaft auszufüllen. Notwendig mufs für das Leben und die Praxis alles darauf hinausgehen, das humane Element in beiden Geschlechtern fortschreitend immer mehr zu entwickeln, um dadurch die letzten Ziele der Religion und Hygiene, sowie den besten Zustand der Gesellschaft zu erreichen. Dies alles entspricht auch den Absichten des Fräulein Blackwell, wenn solche auch nicht überall auskrystallisiert zu Tage treten.

Die Bedeutung der Geschlechtlichkeit im individuellen, sozialen und Rassenleben wird von der Verfasserin wohl ermessen, und daher fordert sie genaue Kenntnis der Thatsachen, welche die Physiologie der Fortpflanzung ausmachen, und bestrebt sich, diese letztere von einem höhern Gesichtspunkt aufzufassen, den untrennbaren Zusammenhang des physischen Elements mit dem moralischen zu zeigen.

Bemühungen solcher Art müssen anerkannt und gewürdigt werden; denn es sind dieselben in hohem Grade geeignet, den Zusammenhang des Physischen mit dem Moralischen zu erhalten und der Medizin ihre höchsten Aufgaben zum Bewufstsein zu bringen, aber auch der Staatskunst, Erziehungspflege, Seelsorge, und Sozialwissenschaft.

Scheveningen (Niederlande)
Dr. Eduard Reich

II Pädagogisches

Schmeding - Duisburg. Die neuesten Forschungen über das klassische Altertum, insbesondere das klassische Griechenland. Osterwiek a/Harz, A. W. Zickfeldt, 1897. 56 S. 8⁰.

Der Titel dieses Büchleins könnte die Erwartung erregen, dafs man hier in populärer Form einen Bericht erhielte über die neueren Forschungen auf dem Gebiete der griechischen Geschichte. Die Ausgrabungen und Inschriftenfunde, die Entdeckungen erhaltener alter Schriftwerke und neue Schriftstellererklärungen haben ja so viele neue Ergebnisse zu Tage gefördert, dafs es sich wohl lohnt, sie zusammenzustellen. Davon enthält das Schriftchen nichts. Professor Julius Schwarcz, der nach Schmedings Urteil »gegenwärtig wohl einer der ersten, wenn nicht der allererste Forscher auf dem Gebiete der griechischen Geschichte ist«, hat sich die Mühe genommen die antiken Schriftsteller durchzulesen, um alle Laster und Fehler, deren sich einzelne Griechen, einzelne griechische Staaten oder auch das ganze griechische Volk schuldig gemacht haben, sorgfältig zusammenzutragen. Er kommt dann zu dem Urteile, »dafs die Griechenschwärmerei, wie sie bisher in gebildeten und mafsgebenden Kreisen üblich, in der wirklichen Geschichte keinen Grund hat.« Schmeding empfindet es schmerzlich, dafs dieses Buch« bis jetzt wesentlich auf die rein gelehrten Kreise beschränkt geblieben und nicht dahin gekommen, wohin es eigentlich gehört, in unsere Hände, in die Hände des allgemein Gebildeten, der praktisch thätigen Lehrer, in die Schulbibliotheken der höheren Lehranstalten, in die mafsgebenden pädagogischen Kreise, damit es helfe, unhaltbare Anschauungen und die daraus folgenden verderblichen Einrichtungen zu beseitigen«.

Es ist ja wahr, dafs noch kein Geschichtsschreiber allen Unrat, der sich in der griechischen Geschichte findet, so auf einen Haufen zusammengekehrt hat, wie es Schwarcz gethan zu haben scheint. Wer sich freilich wissenschaftlich mit dem Altertume beschäftigt hatte, der wufste schon längst durch eigene Quellenstudien — er brauchte ja nur Lysias oder Demosthenes oder auch Platos Apologie gelesen zu haben — oder auch aus Böckhs Staatshaushalt,

dafs »nur Einseitigkeit und Oberflächlichkeit überall im Altertum Ideale erschaut.« Aber der umgekehrte Standpunkt würde noch einseitiger sein. Dieselben Pflanzen, welche Gift liefern, enthalten auch den wohlthätigen Balsam. Und des Guten wegen, das aus dem Griechentum für die Menschheit und besonders für die Jugend gewonnen werden kann, wird die Wertschätzung der alten Griechen bei den Kundigen immer eine hohe sein.

Was interessiert es nun »alle Gebildeten« zu erfahren, dafs die alten Griechen nicht in ihrer Gesamtheit so hoch gestanden haben, als man sie vielleicht gelehrt hatte? Werden sie wirklich dadurch veranlafst werden, die »verderblichen Einrichtungen«, nämlich unsere humanistischen Gymnasien, zu beseitigen? Ich hoffe doch, wer überhaupt in seiner Jugend je so glücklich gewesen ist, an jener Quelle zu schöpfen, der weifs, was er ihr für die Ausgestaltung seines inneren Menschen verdankt, und wird sie nicht verstopft sehen wollen, wenn er auch jetzt durch Schwarcz erfährt, dafs sie nicht immer so rein und lauter fliefst, als er vielleicht gedacht hat. Wer die Alten nicht selbst in der Ursprache lesen kann, dem läfst sich der Wert dieser Studien ebensowenig klar machen wie dem Blinden der Reiz der Farbe. Es ist schade, dafs ein Mann so lebhaften Geistes wie Schmeding sich durch Schwarczs Buch in seiner früheren Auffassung vom Griechentum hat beirren lassen und anscheinend aus einem Extrem ins andere verfallen ist. So hat sich auch sein Blick für die Wirklichkeit getrübt. Denn dafs auf unsern Gymnasien aus ungerechtfertigter Vorliebe fürs Altertum die Pflege des Deutschtums ungebührlich vernachlässigt würde, kann doch ein Kenner der Verhältnisse nicht ernstlich behaupten.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge

H. Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einflufs auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens dargestellt. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1897. 581 S. gr. 8⁰. 8 M.

Wie schon der Titel erkennen läfst, macht Scherer in seinem neuesten Werke den Versuch, die Pädagogik genetisch aus dem Kultur- und Geistesleben des jeweiligen Zeitabschnittes heraus darzustellen, so dafs sie nicht mehr als ein Werk Einzelner, sondern als eine Resultante der Zeitströmungen erscheint. Die pädagogische Wissenschaft, schreibt er, mufs uns zeigen, »auf welchem Boden eine pädagogische Ansicht entstanden, aus welchen Gründen sie hervorgerufen worden ist wie die Elemente eines pädagogischen Systems untereinander verknüpft sind und worauf es beruht, dafs die pädagogische Wissenschaft einer Zeit einen bestimmten Standpunkt festhielt oder über denselben hinausging. Dabei kann man sich zwar einer kritischen Würdigung der verschiedenen Systeme nicht entziehen, aber man darf dieselbe nicht anders vollziehen, als sie sich in dem geschichtlichen Verlauf selbst vollzogen hat, d. h. nur vom Standpunkte der Zeit des Urhebers, seiner Anhänger und Gegner während und nach seiner Zeit. Man mufs also vor allen Dingen vor der Darstellung der pädagogischen Ansichten und Geschehnisse einer bestimmten Periode das Kultur- und Geistesleben dieser Zeit, unter deren Einflufs sie sich entwickelt haben, besonders die Entwicklung der Philosophie, auf welcher sich die pädagogischen Systeme aufgebaut haben, der Wissenschaften, die den Lehrstoff lieferten, und der staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse, welche die praktische Gestaltung beeinflufsten, kennen; dann kann man beurteilen, welche Aufgaben den Pädagogen einer bestimmten Zeit vom Kultur- und Geistesleben derselben gestellt waren und wie sie dieselben erfüllt haben und welche Aufgaben die Zukunft noch zu lösen hat. Auch jeder einzelne Pädagoge, der an der Gestaltung der pädagogischen Theorie und Praxis

einer Zeit in hervorragender Weise sich beteiligt hat, mufs als Entwicklungsprodukt ins Auge gefafst werden; seine Entwicklung und deren Beeinflussung, seine Vorläufer und Vorbilder, seine Beziehungen zu Zeitgenossen, seine Welt- und Lebensanschauung und sein Charakter, die Förderungen und Hemmungen, die er in seinem Leben und Wirken erfuhr, die Licht- und Schattenseiten seiner Werke u. s. w., das alles tritt dann klar hervor. Dann wird es nicht schwer fallen, eine Übersicht über das System eines Pädagogen zu gewinnen, indem man die leitenden Grundgedanken heraushebt, und in ihrem ursächlichen Zusammenhang darstellt. Das aber ermöglicht es wieder, dem einzelnen System und seinem Vertreter seinen Rang und Wert für die Pädagogik zu bemessen und festzustellen, was eigentlich des Mannes eigenes Verdienst, was seine Errungenschaften sind, was er seinen Vorgängern und Zeitgenossen und was er sich selbst verdankt, wie er das Überkommene verwertet, um- und fortgebildet und Neues hinzugefügt hat. Dann zeigt sich auch der Charakter der Entwicklung, dafs jeder neu eroberte Standpunkt zur Eroberung eines noch höhern treibt und dafs die Lösung eines Problems schon den Keim zu einem neuen Problem in sich trägt; denn unaufhaltsam wie die Zeit schreitet auch die Wissenschaft fort. Diesen Forderungen entsprechend, wird jeder der drei grofsen Abschnitte Altertum, Mittelalter und Neuzeit in mehrere Unterabteilungen gegliedert und jede von diesen nach drei Gesichtspunkten ins Auge gefafst: Stand des Kultur- und Geisteslebens, Erziehungstheorie und ihre Kritik, Entwicklung des Schulwesens.

Im grofsen und ganzen kann Scherers Versuch einer Darstellung der Erziehungsgeschichte im Rahmen der allgemeinen Kulturgeschichte als gelungen und das Werk als sachkundiger Führer durch das weite Gebiet bezeichnet werden; im einzelnen aber zeigt das Werk auch grofse Schwächen. Vor allem sind die einzelnen Abschnitte nicht gleichmäfsig gearbeitet; während einzelne sich als quellenmäfsige Arbeit charakterisieren, erscheinen andere als blofse Zusammenstellungen, die den Stempel der Flüchtigkeit an der Stirn tragen. Es fehlt die minutiöse Durcharbeitung im einzelnen, die einem Werke, das auf das Prädikat wissenschaftlich Anspruch erhebt, unter keinen Umständen fehlen darf. Was soll man dazu sagen, wenn im 3. Abschnitt der Katechumenunterricht unter der Überschrift: »Die Entwicklung des Schulwesens bei den Israeliten« behandelt wird und der Abschnitt über die israelitische Erziehungswissenschaft nur ganz allgemein die pädagogische Bedeutung der Bibel und Jesu betrachtet; wenn sich für einzelne Pädagogen auf wenigen Seiten verschiedene Angaben über ihre Lebenszeit finden; wenn Luther nach S. 175 Humanistik und Mystik als die beiden Strömungen des damaligen Geisteslebens in sich vereinigt, und nach S. 186 in der Scholastik wurzelt? Dafs Scherer neben den wirklichen Quellenwerken auch die sekundären Quellen benutzt hat, kann ihm nicht zum Vorwurf gemacht werden, wohl aber möchten wir wünschen, dafs die Abhängigkeit weniger grofs sei, da die wörtliche Herübernahme ganzer Sätze und Wendungen nicht selten zu einer Verwechselung zwischen dem Text des behandelten Pädagogen und des benutzten pädagogischen Schriftstellers führt.

Fechenheim C. Ziegler

F. Bünger, Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Herausgegeben unter Benutzung amtlicher Quellen. Mit 39 Textabbildungen. 630 S. gr. 8⁰. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung, 1898. Preis 14 M.

Vorliegendes Werk, dem der Verleger eine sehr gute Ausstattung gegeben hat, ist das Ergebnis jahrelanger, mühevoller Arbeit und bedeutet eine wirkliche Bereicherung der Litteratur zur Geschichte der Pädagogik. Mit erstaunlichem Fleifse hat der Verfasser ein aufserordentlich reiches und teilweise neues Material zusammengetragen und dasselbe auch mit

vielem Scharfsinn zu gliedern gewufst. In der 1. Abteilung »Die Vorgeschichte des Lesebuches« bespricht er die Vorarbeiten im Reformationszeitalter, den Übergang zu realistischem, modernen und praktischem Lehrstoffe und die unmittelbaren Vorläufer des Lesebuches. Die 2. Abteilung »Das Lesebuch in seiner Jugend« bespricht Rochows Kinderfreund, die Nachfolger Rochows, die selbständige Fortentwicklung des Lesebuches, die Lesebuchwerke der Philanthropen — hier verdient das Kapitel über »Die philanthropischen Tändelstoffe« besonders hervorgehoben zu werden — und die Lesebücher unter Pestalozzis Einflufs. Die 3. Abteilung trägt die Überschrift »Das Lesebuch als Sprach- und Denklehrbuch«. Eingangs schreibt Bünger: »Der chronologische Faden, an welchen sich die Entwicklungsmomente bisher aufreihen liefsen, löst sich hier in zahlreiche Fädchen auf, welche sich oft nicht mehr fest im Auge behalten lassen. Ein unentwirrbarer Knäuel schreckt den Entschlufs der Untersuchung oft zurück: Der Begriff des Lesebuches wird noch unklarer als früher, und der Leser mufs sich daran gewöhnen, zeitlich parallel laufende, nicht sich ablösende Entwicklungen einzeln scharf zu verfolgen, bis nach überwundener Unklarheit um die Mitte des Jahrhunderts der chronologische Gang wieder sicher aufgenommen werden kann.« Nachdem er sodann an der Hand der Lesebücher von Wilmsen und Zerrenner den »Übergang vom gemeinnützigen zum ästhetischen und logischen Charakter« aufgedeckt, bespricht er zunächst »auf Gedanken- und Sprachschönheit gerichtete Werke«, wobei er das ästhetische Lesebuch, Sammlungen von klassischen Erzählungen und Lebensbildern, das Deklamationslesebuch und das Kuriositätenlesebuch unterscheidet, und wendet sich dann dem sprachformalistischen Lesebuche zu, die er in solche, bei denen das logische und in solche, bei denen das grammatische Element vorherrscht, unterscheidet. Über das Diesterwegsche Lesebuch, das den Höhepunkt dieser Entwicklung darstellt, urteilt Bünger dabei: »Das Buch ist frostig lehrhaft und entspricht wenig dem Bilde, welches man sich meist von Diesterwegs grofsem Geiste macht.« (S. 367.) Dann bespricht er die Verbindungen des Euphorismus, Grammaticismus und Realismus, drei Nachkömmlinge der formalistischen Lesebücher (Burgwardt, Fr. Otto, Cüppers), die Erfolge der formalistischen Richtung und die Lesebücher für angelehnten Grammatikunterricht. Den Fortschritt des Lesebuches charakterisiert Bünger dahin, dafs es mit dem Abschlusse des ersten Viertels des Jahrhunderts »statt eines Lehrbuches mehr ein Sprachbuch wurde, das den Gedankeninhalt der Schüler durch die schönsten Erzeugnisse der Litteratur bereicherte und veredelte und der Sprachform durch alle unterrichtlichen Mittel die Vollendung zu geben anstrebte, 2. statt des nüchternen Welttums in den frühern Lesebüchern einen mehr idealen, auf die geistige Sphäre gerichteten Zug zeigte, dafs 3. die Stoffauswahl und -verarbeitung eine feste Methode gewonnen hatte« (S. 333). Die 4. Abteilung »Eintritt der Vaterlandsempfindung« umfafst folgende Kapitel: Das Lesebuch mit politisch-partikularistischer Tendenz, 1829; Aufbau der heimatlichen Staatsgeschichte auf der deutschen Geschichte, 1840; das deutsch-vaterländische Lesebuch, 1842; das Lesebuch als Zentrum des gesamten Unterrichts; Lesebücher, welche gegen den Stand der Entwicklung zurückstehen. »In diesem Zeitabschnitte«, sagt Bünger, »erfolgte der wirksamste Fortschritt in der Lesebuchentwicklung seit Rochow, denn das wichtigste Schulbuch wandte sich mit Entschiedenheit den realen Lebensmächten zu, insofern es 1. denjenigen Willenserreger, welcher den deutschen Knaben am meisten unter allen anmutet: die Vaterlandsempfindung aufnahm und zwar sowohl für die Heimat, als für das engere Vaterland, als auch für Gesamtdeutschland, 2. den reichen Schatz der volkstümlichen Litteratur verwandte und dadurch das Gepräge eines Volksbuches annahm, 3 die methodisch wichtigen Er-

findungen a) der Verflechtung der Stofffächer und b) der Gestaltung des Lesebuches zur idealen Grundlage alles Unterrichtes machte, wodurch das Lesebuch Einheitlichkeit in der Mannigfaltigkeit gewann« (S. 368). Etwas übertrieben erscheint in dieser Abteilung die Wertung des Prov.-Schulrats Otto Schulz, dem Bünger sogar im Texte ein Verdienst zuschreibt, das nach der Fufsnote »eigentlich« dem »Pr. Kinderfreunde« gebührt (S. 343). In der 5. Abteilung »Das Lesebuch der Mitte des Jahrhunderts« bespricht Bünger die Lesebücher aus der Reaktionszeit und die Regulativlesebücher. Den Höhepunkt der kirchlichen Lesebuchentwicklung zeichnet er im »Pom. Schul- und Hausbuche« von Goltzsch. Als Wirkung der Regulative zeigt er an einzelnen Büchern die starke Hervorhebung der Realien und das Streben nach klassischer Darstellung derselben, die Konzentrierung der Unterrichtsstoffe, die starke Berücksichtigung der Grammatik (hier begeht Bünger den Fehler, Grüzmachers Beispielsammlung zur Grammatik als Lesebuch zu betrachten), die Scheu vor Aufnahme unserer grofsen Dichter und die vollkommene Verflechtung aller Lesebuchstoffe an einem fortlaufenden Faden. Die aufserpreufsischen Lesebücher mit regulativischem Gepräge behandelt ein besonderes Kapitel. Die 6. Abteilung »Das Lesebuch der neuesten Zeit« besteht aus folgenden Kapiteln: Der Übergang in dem nicht preufsischen Deutschland, der Übergang in den neu erworbenen Landesteilen, Fortentwicklung in Preufsen, Revision der Lesebücher durch die preufsische Schulverwaltung, Mifsrichtungen, Günstige Entwicklung, Bemerkenswerte preufsische Lehrbücher aus dem letzten Jahrzehnt, Vielgebrauchte nichtpreufsische Lesebücher, das einzige Lesebuch für niedere Mädchenschulen, Neuere deutsche Lesebücher des österreichischen Staates, der Reallesebuchstreit, die Nürnberger Lesebuchbewegung, die Vereinheitlichung des Lesebuches. Die 7. Abteilung »Lesebücher aus abgesonderten Lebensgebieten, geistigen Richtungen und Schulformen« umfafst folgende Kapitel: »Lesebücher für die Schulen der ausgewanderten Deutschen, Lesebücher der Herbartschen Schule. Blick auf die Entwicklung der katholischen Lesebücher, Jüdische Lesebücher, Ein sozialdemokratisches Lesebuch, Lesebücher für Sonntagsschulen, Fortbildungsschulen, Präparandenanstalten und Seminare, Forscher und Sammler auf dem Gebiete der Lesebuchlitteratur. Als Anhang folgt ein Verzeichnis der in den einzelnen deutschen Staaten und Landesteilen gegenwärtig gebrauchten Lesebücher für Volksschulen und ein Titelregister.

Im ganzen betrachtet, ist das Werk nach seiner geschichtlichen Seite hin zweifellos eine bedeutungsvolle Leistung, die ersten Abschnitte der Geschichte des Lesebuchs sind noch nirgends so gründlich behandelt worden. Im einzelnen möchte ich hier und da eine gröfsere Straffheit in der Form wünschen; ich greife da nur die ausführliche Darstellung des Streites über das Lesebuch von Flügge heraus, bei dem sogar die Bilder aus dem Kladderadatsch aufmarschieren. Sodann dürfte es sich empfehlen, die biographischen Notizen, die den Gedankenflufs störend unterbrechen, in den Anhang zu verweisen. Den zahlreichen Porträts lege ich in einem solchen Werke gar keinen Wert bei, sie verteuern es nur unnötig. Es ist für die geschichtliche Entwicklung des Volksschullesebuches absolut gleichgiltig, wie die Lesebuchverfasser ausgesehen haben.

Für die Theorie des Lesebuches bedeutet das Werk Büngers keinen Fortschritt, und wenn er nach dem Vorwort die sich aus dem Entwicklungsprozefs ergebenden Lehren ermitteln und für die künftige Gestaltung des Lesebuches verwerten will, so ist ihm das schlecht gelungen. Er sieht in dem Lesebuche die Gesamtnährquelle des Schullebens, die Quelle, »aus welcher die Jugend .. den hauptsächlichsten Teil ihrer geistigen Nahrung und die bleibendsten Seeleneindrücke erhält« (S. 6), und weist damit dem Lesebuche eine Bedeutung zu, welche ihm

nicht zukommt. Er hält es aber nicht für nötig, sich mit den entgegengesetzten Anschauungen kritisch auseinanderzusetzen, was unbedingt seine Pflicht gewesen wäre. Mit demselben Rechte mindestens wie Bünger das Allerweltslesebuch als Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung betrachtet, kann man auch das litterarische Lesebuch als solches betrachten, ja ich behaupte, dafs sich die Entwicklung geradezu im Sinne der Anhänger des litterarischen Lesebuches vollzogen hat und noch vollzieht. Wenn Bünger schreibt (S. 412): »Den höchsten Lesebuchinhalt, den es geben wird, hat Goltzsch den Kindern geboten, einen Inhalt, der sich stofflich der Bibel so nahe als möglich hält. Wenn er dem ackernden Knechte, der die Stube fegenden Magd für ihre mechanische Arbeit passende und schöne Bibelsprüche darbietet, so ist das ohne Frage für diese Personen besser, als wenn sie einen Gassenhauer singen oder unzufriedene Gedanken wegen Reform der Gesellschaftsordnung in sich bewegen. Man kann als Christ nur wünschen, dafs es einst eine Zeit gebe, in welcher die Absicht des Verfassers mehr gewürdigt werden kann, wenn nämlich das dürre Welttum aufgehört haben wird, unumschränkt zu dominieren« — wenn Bünger so schreiben kann, dann verstehen wir wohl, dafs er den dichterischen Stoffen keinen grofsen Wert beilegen kann. Der Verfasser steht geistig noch ganz auf dem Boden der Regulativpädagogik.

Fechenheim C. Ziegler

Prof. Dr. **Eduard Rothert**, Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre. Zur raschen und sichern Einprägung zusammengestellt und erläutert. Düsseldorf, August Bagel. I. Teil. 2,75 M.

Dieses einzigartig dastehende Kartenwerk, dessen andere Teile uns noch nicht vorliegen, mufs als ein ganz vorzügliches Hilfsmittel für das Studium der Geschichte bezeichnet werden. Die Karten und Skizzen erleichtern die Auffassung des Stoffes, unterstützen durch die graphische Darstellung das Gedächtnis aufs beste und erleichtern die Wiederholung. Wir machen namentlich die Lehrer darauf aufmerksam, die sich auf ein Examen vorbereiten.

Fechenheim C. Ziegler

Arnold Zehme, Die Kulturverhältnisse des deutschen Mittelalters. Leipzig, Freytag, 1898. 215 S. Geb. 2 M.

Der Verfasser, dem wir schon 2 anregende Aufsätze über die Stellung der germanischen Mythologie im Unterricht verdanken, bietet uns in diesem Büchlein eine knappe Darstellung mittelalterlicher Kulturverhältnisse im engen Anschlufs an die Lektüre. Dafs der deutsche Unterricht auf allen Stufen, zumal in der Klasse, die die Schüler mit unserer mittelalterlichen Dichtkunst bekannt machen soll (im Gymnasium: die Obersekunda), kulturgeschichtlicher Belehrungen nicht entraten kann, dafs vielmehr eine reiche Ernte kulturhistorischer Erkenntnis nebenher abfallen mufs, darüber ist man wohl einig. Um so freudiger begrüfsen wir dieses Buch, das uns bei aller Kürze eine in so frischem Tone geschriebene, überaus anschauliche Schilderung mittelalterlichen Lebens bietet. Die Gefahr, ein dürres Handbuch zu geben, hat Zehme aufs glücklichste vermieden. Die Einteilung des Stoffes bringt es mit sich, dafs die Lebhaftigkeit der Schilderung allmählich zunimmt; doch zeichnen sich schon die ersten Abschnitte über die zum Teil schwer verständlichen Verfassungsfragen (Stände, Lehnswesen) durch Übersichtlichkeit und Klarheit aus. Die Etymologie von Truchsefs (S. 43) ist übrigens zweifelhaft. Als wohlgelungene Schilderungen seien genannt: die des Stammesgerichts, der Gang durch Burg und Stadt, Alltagsleben auf der Burg, die Jagd, die Falkenbeize u. a. m. An zahlreichen Stellen werden die Kulturverhältnisse durch sprachliche Ausdrücke belegt, die so mit einemmale Leben gewinnen, nicht mehr Hülsen ohne Kern sind — um Hildebrandisch zu reden — sondern mit ihrem vollen Inhalte

sich vor uns aufthun (Vormund, hêrre, rich, Weichbild. die Vornamen S. 129). Diesem grofsen Vorzuge der Anschaulichkeit gegenüber kommen unbedeutende Ausstellungen nicht in Betracht, wie sie der Spezialforscher an dieser oder jener Abbildung machen zu müssen glaubt. Der Lehrer des Deutschen, namentlich der angehende, wird noch manches aus den geschickten Zusammenstellungen lernen können und manche bislang vielleicht übersehene Beziehung zum deutschen Heldenepos sich gern anmerken. Vor allem aber wird er seinen Schülern das Büchlein empfehlen. — Mit vollem Recht wird an mehreren Stellen nachdrücklich auf G. Freytag hingewiesen, dessen Ahnen (1—3) die denkbar beste Unterstützung des deutschen Unterrichtes auf der Oberstufe bieten (Aufsatzthemata!); vielleicht hätte bereits bei der Besprechung des Kronschatzes oder bei der des schreibkundigen Burgbewohners auf die Gestalten eines Bisino oder Nicolaus hingewiesen werden können. Indessen ist es müfsig, noch Zusätze zu wünschen, wo eben die Kürze einen Vorzug des Werkchens ausmacht. Der Lehrer wird sich an ihm freuen, wie es ist. — Die rührige Verlagshandlung von Freytag, die den Preis bei der geschmackvollen Ausstattung so niedrig gestellt hat, hat sich mit dieser Veröffentlichung ein neues Verdienst erworben. Möchten ähnliche Darstellungen aus gleich berufener Feder nachfolgen!

Jena Merian-Genast

Bilderbogen für Schule und Haus. Wien, Verlag der Gesellschaft für vervielfält. Kunst, 1897/98. Ser. I und II à 3 M.

Nicht warm genug können wir diese Wiener Bilderbogen empfehlen, die wieder zeigen, dafs uns Österreich im Schaffen vornehmer Anschauungsmittel für den Unterricht überlegen ist.

Zwar haben auch deutsche Verleger in der letzten Zeit manches Schöne und Brauchbare angeboten — ich erinnere nur an Seemanns Wandbilder — meistens aber ist es recht teuer im Verhältnis zu den oft karg bemessenen Mitteln unserer Schulen. Um so freudiger greifen wir zu diesen Wiener Bilderbogen, welche Künstler und Schulmänner unter der Obhut des k. k. Unterrichtsministeriums bereits in 2 Jahresserien geboten haben; je 25 Bogen enthalten die beiden Serien. Für das, was geboten wird, ist der Preis von 3 M sehr gering. (Die Ausgabe auf besserem Papier kostet 10 M.) Nach den Gruppen: Biblische Geschichte, Sagen und Legenden. Märchen (Buntdruck), Geschichte, Geographie, Technische Einrichtungen u. s. w. sind die Bogen eingeteilt. Jeder enthält mehrere Abbildungen. Holzschnitt, Zink- und Kupferätzung, Buntdruck wetteifern miteinander. So sind Anschauungsmittel entstanden, die zwar nicht als Wandtafeln wirken können, wohl aber, im Glasrahmen ausgestellt, dem Schüler reiche Anregung und Belehrung zu geben vermögen. Der Geschichtsunterricht kommt naturgemäfs am besten weg. Köstliche kulturgeschichtliche Abbildungen sehen wir, wie z. B. Leben einer Stadt zur Zeit des 30jährigen Krieges, zu Anfang unseres Jahrhunderts, Anlage einer romanischen Burg, Leben der Bauern im XII. Jahrh. Belagerung einer Stadt im XIV. Jahrh. etc. Die Texte auf der Rückseite sind knapp gefafst; in anschaulicher und lebendiger Sprache — oft im Anschlufs an Gust. Freytag — wird das umstehende Bild erläutert. Dafs unter den bis jetzt vorliegenden Blättern einige insofern weniger gelungen sind, als sie dem jugendlichen Auge zu viel zumuten (Turnierbild, Leben auf der Landstrafse im XIV. Jahrh.) ist entschuldbar und thut dem Gesamtwert keinen Eintrag. Hier müssen die Künstler ihre pädagogischen Erfahrungen machen. Dem kunstgeübten Betrachter werden übrigens gerade die genannten Bilder in ihrer stilgerechten, dabei flotten Art der Zeichnung, der köstlichen Verwertung alter Ornamente etc. eine helle Freude sein. Auch sind ja die Bogen durchaus nicht blofs für die Unterstufe gedacht. Der Lehrer des Mittelhochdeutschen z. B. wird in der Obersekunda

eines Gymnasiums mit Freude und gutem Erfolge die Blätter mit der romanischen Burg- und Klosteranlage, der Erstürmung einer Stadt, dem Ritterturnier zeigen, namentlich wenn er auf Scheffels Ekkehard und Freytags Ahnen zu sprechen kommt. Und unsere Schüler sollen auch lernen, sich allmählich in die Kunst eines der Radierung ähnlichen Blattes hineinzusehen. Kurzum wir begrüfsen aufs freudigste dieses Anschauungsmittel und empfehlen es allen Schulen zur Anschaffung. Auch Eltern können ihren Kindern damit ein ebenso willkommenes, wie lehrreiches Geschenk machen.

Jena Merian-Genast

E. Fitzga, Die natürliche Methode des Rechenunterrichts in der Volks- und Bürgerschule. I. Kommissionsverlag von H. Haases Witwe in Baden bei Wien. VIII und 392 S. 2 fl.

Die Schrift zerfällt in zwei Teile, in einen theoretischen und einen praktischen. Aus dem theoretischen Teile heben wir folgende Gedanken hervor: Der jetzige Rechenunterricht weist mangelhafte Erfolge auf, weil er nach einer unnatürlichen Methode erteilt wird. Unnatürlich ist die Methode, weil sie zum Mechanismus verleitet. »Zur Erlangung einer Fertigkeit ist der Mechanismus unentbehrlich; er soll nur nicht so überwuchern, dafs er das Verständnis für die Sache verdrängt, wie dies beim Rechenunterrichte so oft der Fall ist.« (S. 7.) Begünstigt wird der Mechanismus durch die ökonomische Natur des Rechnens, verursacht aber durch die »Passivität« der menschlichen Natur und durch den »Mangel an ausreichender Versinnlichung.« (S. 9.) Ökonomisch ist die Natur des Rechnens, insofern sie die Gewinnung und Verwendung von Regeln ermöglicht. Die meisten Regeln wurzeln in der genialen Einrichtung unseres Zahlsystems. (S. 8.) »Eine Regel hat nur dann einen Wert, wenn sie sich aus der Erkenntnis der ihr notwendig zu Grunde liegenden Prämissen gewissermafsen von selbst ergiebt.« (S. 47.) Darum soll der Lehrer »nicht nur keine Regel selbst entwickeln, sondern sogar verhindern, dafs die geweckteren Schüler, welche bereits durch vielfache Übung auf dieselben gekommen sind, sich ihrer beim gemeinschaftlichen Unterrichte bedienen; denn die schwächeren Schüler greifen sofort danach und nehmen sich dann nie mehr die Mühe, zum Verständnisse der Sache zu kommen. Würden z. B. mehrere Beispiele über die Multiplikation von Decimalzahlen mit 10, 100, 1000 gemacht (!), so werden die bessern Schüler es bald weg haben, dafs man da ja nur den Decimalpunkt um eine, zwei oder drei Stellen nach rechts zu versetzen brauche. Gestattet ihnen der Lehrer, dieses zu thun, so achtet.. kein Kind mehr auf den Stellenwert, und die unter den Durchschnitt Befähigten lernen diesen nie mehr. Wer seine Schüler zu einem verständnisvollen Rechnen bringen will, darf daher keine Regel entwickeln (!), sondern mufs warten, bis die Kinder selbst darauf kommen.« (S. 48.)

Schwer ins Gewicht fällt auch der »Mangel an ausreichender Versinnlichung.« »Alle unsere Kenntnisse werden uns durch die Sinne vermittelt. Wo diese Vermittlung fehlt, kommen wir nicht zur Erkenntnis, und ein leeres Wort oder eine Regel wird an Stelle des Begriffes treten. Bis zur neuesten Zeit herauf hört die Versinnlichung der Zahlen meistens schon beim ersten Hunderter auf. Es werden höchstens noch Versuche gemacht, den Tausender zu veranschaulichen.« (S. 9.) »Seit Einführung des metrischen Systems in Mafs und Gewicht und der dekadischen Einteilung der Münzen ist das Zahlensystem gleichsam lebendig gemacht worden. Der Verfasser hat daher den verschiedenen metrischen Rechengröfsen eine solche Gestalt gegeben, dafs sie sich als Lehrmittel zum Massenunterrichte eignen. So hat er z. B. das Meter so konstruiert, dafs es gleichsam als Universalrechenmaschine dienen kann. Da die einzelnen Centimeter wie die Kugeln der russischen Rechenmaschine verschiebbar sind, so kann der

Meterstab diese nicht nur ersetzen, sondern er zeigt auch die dekadischen Gröfsen: Einer, Zehner, Hunderter, Zehntel und Hundertstel als etwas Reales, als etwas wirklich im Leben Vorhandenes. Zugleich stellt er die vollkommenste Rechenmaschine dar und eignet sich auch zu einer solchen Aufstellung der Münzen, dafs sie von allen Kindern der Klasse gesehen werden können.« »Auch die übrigen metrischen Mafse wurden zerlegbar und handsam gestaltet, so dafs an ihnen das dekadische System von den Millionen bis zu den Millionsteln den Kindern vor Augen geführt werden kann.«

»Mit diesen Lehrmitteln ist es« — meint Fitzga — »möglich gemacht, eine gründliche Kenntnis der metrischen Mafse und Gewichte gleichzeitig mit der Einsicht in das dekadische System in der Art den Kindern beizubringen, dafs die bisherigen Kapitel über Resolvieren und Reduzieren, Decimalen, wie auch Flächen- und Körperberechnungen entfallen können. Diese Operationen ergeben sich aus der Behandlung der Rechengröfsen von selbst (!). Aufserdem ist das Rechnen mit gemeinen Brüchen mit Hilfe des teilbaren Meterstabes so erleichtert, dafs es keine (!) Schwierigkeit mehr bietet.« (Beilage; ferner: Die natürl. Methode d. R. S. 34 ff.)

Es läfst sich nicht leugnen, dafs die vorliegende Schrift anregende und fruchtbare Gedanken enthält. Zu einer eingehenden Besprechung fehlt uns leider der Raum; darum nur einige Andeutungen. Fitzga überschätzt, so glaube ich, hinsichtlich der Zahlen über 100 bezw. 1000 den Wert der »Veranschaulichung.« Die Zahl ist — wie Fitzga selbst nachweist (S. 10 ff.) — eine Beziehungsvorstellung (also von den sogenannten Seinsvorstellungen specifisch verschieden); es ist daher ein Irrtum, zu glauben, man könne die Zahlen wie irgend welche andere Dinge sehen (wahrnehmen). Liegen etwa 3 Münzen vor mir, so sehe ich die Drei nicht unmittelbar, ich sehe vielmehr »nur etwas, woran eine geistige Thätigkeit anknüpfen kann, welche zu einem Urteile führt, in dem die Zahl 3 vorkommt.« (Frege, Grundlagen d. Arithmetik. 1884, S. 32.) Die Zahlerkenntnis gewinnt man nur durch Zählen. (Fitzga a. a. O. S. 13.)

Die Zahlen über 1 »können wir nur in der Art vorstellen oder reproduzieren, dafs wir den Zählakt wieder vornehmen.« (A. a. O. S. 16.) Da nun bei sehr grofsen Zahlen sowohl die unmittelbare sinnliche Auffassung als auch die Auffassung mit Hilfe des Zählens (wenigstens für gewöhnlich) ausgeschlossen ist, da also die Gewinnung und Verwendung bei sehr grofsen Zahlen von ganz andern Faktoren abhängt, so kann die Veranschaulichung dieser Zahlen auf keinen Fall einen erheblichen Wert haben.

Hervorgehoben zu werden verdient, dafs der Verfasser sehr lehrreiche Betrachtungen über die Natur der Zahlvorstellungen bietet.

Im praktischen Teile sucht er die Grundprinzipien, welche im ersten Teile aufgestellt sind, zu realisieren. Der Stoff für die vier ersten Schuljahre ist in Lektionen zum Teil ganz ausführlich dargestellt. Fitzga hatte dabei die Absicht, »jenen Kollegen, welche diese (Fitzgas) Methode versuchen wollten, die Arbeit zu erleichtern, indem es ja für dieselben sonst zu schwer (!) ist, sich zu einem allgemeinen, theoretischen Schema die praktische Ausführung selbst zu suchen.« (S. 53.) Es mag sehr dienlich sein, in einigen ausführlich dargestellten Lektionen zu zeigen, wie man sich seine Grundprinzipien realisiert denke; aber dem Lehrer alles vorzuthun, das beeinträchtigt den Gewinn.

Weimar M. Fack

K. Heinemann. Die Organisation der Volksschulen. Untersuchungen und Vorschlage in Bezug auf Schulsysteme, Klassen- und Abteilungsstufen. Für Lehrer, sowie für Pfleger und Berater der Volksschule. Gera, Th. Hofmann. gr. 8⁰. VI u. 84 S. 1 M.

Alljährlich werden Volksschulen in dieser oder jener Weise organisiert oder

neu organisiert. Dabei bleibt aber der Blick auf die Verhältnisse eines Ortes beschränkt. »Dem gegenüber erscheint es als ein Bedürfnis, auch die allgemeinen Grundlehren der Frage zu erörtern. Denn man gewinnt so für den Einzelfall einen schärferen Blick und bleibt leichter vor der Gefahr bewahrt, einer im engsten Kreis sich festigenden Gewohnheit zu viel Gewalt einzuräumen. Wie das Zurückgehen auf allgemeingiltige Sätze, so ist auch eine fortgesetzte Vergleichung der verschiedenen Organisationsformen untereinander notwendig, wenn in jedem einzelnen Falle die nach Möglichkeit beste Lösung der Aufgabe gefunden werden soll. Das hat den Verfasser angeregt, die Organisation der Volksschulen einmal als Ganzes vorzuführen«. (Vorrede.) Was die vorliegende Schrift enthält, das werden folgende Kapitelüberschriften andeuten: Von der Verschiedenheit der äufseren Verhältnisse, welche die Gliederung der Volksschule beeinflussen. Von den allgemeinen Grundsätzen für den Klassenaufbau. Von der Notwendigkeit und Möglichkeit einer weitergehenden Berücksichtigung des Alters beim Aufrückenlassen der Kinder in der Volksschule. Vom Sitzenbleiben. Von der Organisation der Volksschulen gröfserer und grofser Städte (Allgemeines). Von dem vollkommensten Klassensysteme. Von der Volksschulorganisation kleinerer Orte mit mehr als einem Lehrer. Von der Gliederung der Schulen mit einem Lehrer. Von dem Verhältnifs, in welchem die Abteilungen einer Klasse zu einander stehen.

Um zu gesicherten Ergebnissen zu gelangen, geht Heinemann bei seinen Darlegungen immer von festen Grundlagen aus, so u. a. von genauen statistischen Erhebungen. Heinemann will den Leser nicht etwa mit Rezepten ausstatten, er will ihn vielmehr auf die Faktoren aufmerksam machen, die man vor allem beachten mufs, um eine für gewisse Verhältnisse sich eignende Organisation zu erzielen. Etwas anderes wird der gereifte Leser auch nicht erwarten: er will vor allem Gesichtspunkte und Fragen kennen lernen, um so den rechten Blick zu haben für eine Sache, und um so ein reicheres Erfahrungsmaterial zu gewinnen.

Die Darlegungen Heinemanns sind fast durchweg überzeugend, die Darstellung ist gedrängt und dabei doch vollkommen deutlich.

Wir haben es also auf jeden Fall mit einer Schrift zu thun, für die wir dem Verfasser Dank schuldig sind.

Weimar M. Fack

A. Gutzmann, Das Stottern und seine gründliche Beseitigung durch ein methodisch geordnetes und praktisch erprobtes Verfahren. Nebst einem Anhange: Über das Stottern. Inaug.-Diss. v. Dr. med. H. Gutzmann. gr. 8⁰. I, 141 S., 3. Aufl. 1890. II, 206 S., 4. Aufl. 1892. 5,50 M. Dazu: Übungsbuch f. d. Hand d. Schüler. kl. 8⁰. 108 S. 2. Aufl. 1892. 1,20 M. Berlin, E. Staude.

Da das Stottern verbreitet ist, so kommt der Lehrer gar oft in die Lage, stotternde Schüler unterrichten zu müssen. Freilich kann er diese Schüler nicht so behandeln, wie es in guten Anstalten geschieht; denn er ist zunächst nur für die normalsprechenden Kinder da. Aber das darf man von jedem Lehrer verlangen, dafs er weifs, wie die Kinder, welche zum Stottern neigen, und die Kinder, welche in Anstalten von dem Übel befreit worden sind, in Schule (und Haus) behandelt werden müssen. Der Lehrer wird daher gern zu den Gutzmannschen Schriften greifen, zumal da sie ihm nicht zumuten, nach unverstandenen Rezepten sein Thun einzurichten, ihn vielmehr dazu fähig machen, dafs er entscheiden kann, warum man unter den oder jenen Umständen so und nicht anders handeln müsse. Demgemäfs werden wir vertraut gemacht mit der Symptomatologie (Wie äufsert sich das Stottern?), mit der Ätiologie (Wodurch entsteht das Stottern?), mit der Prognose (Unter welchen Umständen ist das Stottern heilbar?) und mit der The-

rapie des Stotterns (Wie ist das Stottern zu beseitigen?).

Damit sich der Leser davon überzeugen kann, dafs Gutzmann wirklich wissenschaftlich gearbeitet hat, wollen wir in selbständiger Darstellung zu zeigen versuchen, wie er z. B. die Frage: »Auf welche Weise ist das Stottern zu beseitigen?« beantwortet. Was soll beseitigt werden? 1. Der Stotterer leidet an Muskelkrämpfen. 2. Er leidet an pathologischen Mitbewegungen. 3. Er atmet nicht so, wie es für ein normales Sprechen erforderlich ist. 4. Viele Stotterer, namentlich erwachsene, werden so von psychischen Depressionen heimgesucht, dafs ihre ganze Lebensthätigkeit gehemmt ist.

Wie werden zunächst die Muskelkrämpfe beseitigt? Die Krämpfe zeigen sich in der Atmungs-, in der Stimm- und in der Artikulationsmuskulatur. Demnach ergeben sich folgende Teilfragen: 1. Wie werden in der Atmungsmuskulatur die Krämpfe beseitigt? 2. Wie in der Stimmmuskulatur? 3. Wie in der Artikulationsmuskulatur? Bei der Beantwortung der ersten Frage kann zugleich auf den Übelstand Rücksicht genommen werden, dafs der Stotterer nicht so atmet, wie es für ein normales Sprechen erforderlich ist. Für ein normales Sprechen ist ein fast kontinuierlicher Exspirationsstrom erforderlich. (Erste Hauptforderung.) Demgemäfs ist der Stotterer so zu beeinflussen, dafs er tief und schnell einatmet, und dafs er den aufgespeicherten Atem energisch festhält. Schnell einatmen kann man aber nur durch den Mund. Damit das Einatmen ein möglichst intensives werde, mufs der Stotterer mehrere Male nacheinander einatmen, ohne dazwischen auszuatmen. Festgehalten werden darf der Atem nur mit der Atmungsmuskulatur (nicht mit den Stimmbändern und auch nicht mit den Lippen). Der Stotterer mufs die Atmungsmuskulatur vollständig beherrschen, d. i. sie nach Belieben zu dieser oder jener Leistung veranlassen können. (Zweite Hauptforderung.) Demgemäfs sind die Atmungsmuskeln in ihrer Isolierung zu üben. Damit ist klar, dafs und warum der Stotterer Atmungsübungen betreiben soll, und es kann nicht schwer fallen, Übungen aufzufinden, die obigen Forderungen entsprechen. (Vergl. das Übungsbuch und den II. Teil des Werkes.)

Zur zweiten Frage: Wie werden die Krämpfe in der Stimmmuskulatur beseitigt? Sobald man einen Ton von normaler Höhe und Stärke anschlägt, werden die Stimmbänder fest aneinandergelegt und dann durch den Exspirationsstrom auseinandergedrängt. Der feste Stimmeinsatz verursacht Stottern, der leise und tiefe verhinderte es. Die Krämpfe in der Stimmmuskulatur werden also dadurch verhindert, dafs man bei der Gewinnung eines Tones (von normaler Höhe und Stärke) statt des festen Stimmeinsatzes den leisen (und tiefen) verwendet. Das ist ein Mittel; es giebt noch ein anderes. Um die Stimmritze für einen Ton (von normaler Höhe und Stärke) einzustellen und dann zu modifizieren, müssen mehrere Muskelpaare zusammenwirken. Beim Lautwerden der Stimme handelt es sich demnach um eine koordinierte Bewegung oder um eine Koordination. Jede Koordination aber verursacht beim Stotterer Muskelkrämpfe. Wer das Stottern verhüten will, mufs den Stotterer jene Koordination dadurch herstellen lassen, dafs sich die Muskelpaare gesondert und deutlich nacheinander kontrahieren. Das geschieht, indem man statt des festen Stimmeinsatzes den gehauchten verwendet.

Zur dritten Frage: Wie beseitigt man die Krämpfe in der Artikulationsmuskulatur? Es gilt, die Koordinationen auch hier zu vermeiden. Damit dies geschehen kann, mufs der Stotterer über die Artikulation der einzelnen Laute aufs genaueste unterrichtet sein.

Wie die pathologischen Mitbewegungen und die psychischen Depressionen beseitigt werden, das können wir hier nicht ausführen.

Der erste Teil der Gutzmannschen Schrift bietet die theoretische Grundlegung, der zweite dagegen die praktische Aus-

führung. Im Übungsbuch ist der Inhalt des zweiten Teiles für die Schüler bearbeitet. Die praktische Ausführung ist so eingehend, dafs man über den Zweck und die Wirkungsweise der Übungen nicht im Zweifel sein kann. Der erste Teil ist hinsichtlich des Stoffes unbedingt zu empfehlen, leider läfst die Verarbeitung des Stoffes manches zu wünschen übrig; so stehen z. B. mehrfach Stoffe in verschiedenen Kapiteln, die unstreitig zusammengehören. Zum Teil mag dieser Übelstand daraus zu erklären sein, dafs an diesem Teile zwei Verfasser, A. Gutzmann und sein Sohn H. Gutzmann gearbeitet haben.

Weimar M. Fack

Schulze u. Giggel, Deutsche Schreiblesefibel. Des Kindes erstes Schulbuch. Ausgabe B. Steilschrift. Gotha, E. F. Thienemann. gr. 8⁰. 79 S. kart. 0.50 M. Dazu: Methodisches Begleitwort. gr. 8⁰. 6 S.

Von jeder neuen Fibel, die erscheint, darf man erwarten, dafs sie mehr als die vorausgegangenen geeignet sei, dem ersten Unterrichte im Schreiben und Lesen zu dienen. Die vorliegende »Deutsche Schreiblesefibel« täuscht uns in dieser Erwartung nicht. Dafs das Laut- bezw. Buchstabenmaterial zweckentsprechend eingeführt und verwertet wird, das mag als selbstverständlich gelten. Die Verfasser sind insbesondere bestrebt gewesen, »dem Kinde thunlichst schon in den Anfängen des Leseunterrichtes den zu bewältigenden Stoff in kleine Ganze (Sprachganze) zu formen, um das Interesse am Gelesenen zu wecken und zu erhöhen; denn es ist zur Erreichung dieses Zweckes nicht einerlei, ob das Kind liest: heizen, kaufen u. s. w. oder: ich heize ein, ich kaufe ein u. s. w. Die Teilnahme des Kindergeistes am Inhalt des Lesestoffs wird ... durch solche Übungen eine ungleich intensivere.« (Begleitwort, S. 4.) Übrigens bringen die Verfasser, soweit es eben möglich ist, solche Satzganze, von denen mehrere wieder ein Ganzes für sich bilden, indem sie einen Gegenstand u. s. w. behandeln. Auf diese Weise wird das Kind genötigt, längere Zeit bei einer Sache zu verweilen, und das gerade ist für ein denkendes Lesen von Bedeutung.

Auch hinsichtlich der Lesestücke unterscheidet sich die vorliegende Fibel recht vorteilhaft von vielen andern. Die Darstellungen sind durchweg einfach und lebensvoll. »Wir haben« — sagen die Verfasser — »an den meisten Stücken, die wir andern Fibeln entlehnten, zweckentsprechende Kürzungen, Umstellungen in der Satzform oder Erweiterungen vorgenommen ... Satzgefüge mit eingeschachtelten Nebensätzen sind durch einfachere Satzformen, unbeschadet des Inhalts, ersetzt worden. Der kurze, knappe Hauptsatz waltet vor, wodurch die Sprachform einfacher und daher das Verständnis erleichtert wird.« (A. a. O. S. 7.) Die Änderungen sind durchweg mit Geschmack und mit feinsinnigem Verständnis für des Kindes Bedürfnis vollzogen. Wünschenswert wäre es wohl, dafs die Lesestücke einen einheitlicheren Gedankenkomplex repräsentierten. Sehr vorteilhaft ist es, dafs die nicht häufig vorkommenden Laute und Lautverbindungen zuletzt auftreten. So werden beispielsweise chs, ph, ai, c, C, Ch, qu, Qu, y, Y, x und X erst auf den Seiten 73—77 eingeführt.

Die Bilder, welche der Fibel beigegeben sind, tragen durchweg den Stempel der Einfachheit. »Nach unserem Urteil und unserer Erfahrung« — sagen die Verfasser — »wird das Bild der Fibel für den Lernunterricht am fruchtbarsten, wenn es nur Einzelgegenstände darbietet... Die Anschauungen, welche durch derartige Bilder gewonnen werden, sind einfach, wahrhaft elementarer Natur, was für die Entstehung klarer Vorstellungen, wie für eine klare Ausdrucksweise von nicht geringer Bedeutung ist. Das Bild mufs durch das Wort des Lehrers erst den grofsartigen, ornamentalen Schmuck empfangen, mit dem es die Phantasie des Kindes ziert, das Wort des Lehrers hat daher bei der Besprechung so zu malen,

dafs das Interesse des Kindes gefesselt und dadurch eben wieder die Freudigkeit am Lesen einen neuen Impuls gewinnt.« (A. a. O. S. 6). Die Bilder sind mit wenigen Ausnahmen sehr gut ausgeführt.

Es ist nicht ganz zweckmäfsig, dafs die Verfasser für die Schreibschrift die Buchstaben sämtlich in der üblichen Form übernommen haben: Die Formen der grofsen Buchstaben C, F, L, B und K eignen sich durchaus nicht zur Steilschrift.

Kurz: Die vorliegende Fibel enthält des Guten so viel, dafs sie gewifs Anklang finden wird.

Weimar M. Fack

Karl Kuhn, Lehrer in Eisenach: Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht. Vortrag, gehalten auf der 13. Thüringer Lehrerversammlung in Eisenach. Zugleich Antwort eines Herbartianers auf die Angriffe in Lindes »Persönlichkeits-Pädagogik«. Leipzig, Hermann Haacke, 1898.

Die Geschichte lehrt, dafs geistige Bewegungen, die von Erfolg begleitet sind, mit einer gewissen Einseitigkeit vorgehen. Das Ziel fesselt den Blick und erlaubt kein Umsehen nach rechts oder links, was notwendigerweise Sammlung und gröfsere Kraftentfaltung erzeugt. Die Geschichte lehrt aber auch, dafs es immer wieder Menschen giebt, die solche Bewegungen nur nach ihren einseitigen Äufserungen beurteilen, ohne sich die Mühe zu nehmen, der Sache auf den Grund zu gehen oder wenigstens den selbstverständlichen Voraussetzungen nachzudenken.

Darum kann sich eigentlich auch die Herbart-Zillersche Pädagogik nicht beschweren, dafs es ihr ebenso ergangen ist und noch ergeht, Verteidigung und Aufklärung werden in solchen Fällen meist unberücksichtigt gelassen. Um so wertvoller war es, dafs auf der 13. Thüringer Lehrerversammlung in Eisenach ein Vortrag gehalten und — mit brausendem Beifall begrüfst wurde, der einen alten Streit wieder einmal und hoffentlich, da nun so viele Zeugen vorhanden sind, zum letztenmal klargestellt hat: »Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht« — die alte unwahre Beschuldigung, als ob die Herbartianer die Persönlichkeit des Lehrers neben der Methode als bedeutungslos bezeichneten.

Mit viel Geschick und grofser Wärme ist ausgeführt, wie die beste Methode ohne die rechte Persönlichkeit unwirksam bleibt, wenn auch allerdings die Persönlichkeit ohne Durchdenken des Stoffes nach den psychologischen Gesetzen der Willkür anheimfallen kann. Dabei ist dem Lehrerstande ein Spiegel vorgehalten zu ernster Selbstprüfung, doch wird auch auf die Pflicht des Staates hingewiesen, seinen Beitrag zur Heranbildung und Festigung rechter Lehrerpersönlichkeit zu leisten.

Das Schriftchen möge von Freunden und Gegnern fleifsig gelesen werden!

Eisenach A. Göpfert

Sammlung pädagogischer Vorträge, herausgegeben von **Wilh. Meyer-Markau**, Band VIII, Heft 12: Die Berufsliebe des Lehrers im Spiegel der Gegenwart, von H. Hochscheidt, Oberlehrer an der Landwirtschaftsschule zu Bitburg. Bielefeld, Helmichs Buchhandlung. Preis 50 Pfg.

Der Verfasser hat den Mut, dem Lehrerstande den Text zu lesen und es auszusprechen, dafs es den Lehrern oft an der nötigen Liebe zu ihrem Berufe fehle, obwohl gerade die Berufsliebe die erste und hauptsächlichste Vorbedingung für eine gedeihliche Wirksamkeit des Lehrers ist. »Berufstreue, Berufsliebe ist das Zauberwort, an das sich Zufriedenheit und Erfolg knüpft.« Die Lehrer haben sich zu sehr hinreifsen lassen von dem derben Realismus unserer Tage; sie sind nicht unbeeinflufst geblieben von dem Tanze ums goldene Kalb, und daher findet man die früher fast sprichwörtlich gewordenen Lehrertugenden: Selbstlosigkeit und vollständige Hingabe an den Beruf auch unter den schwierigsten Verhältnissen und bei kärglichem Einkommen nur noch selten. »Diese traurige Er-

scheinung hat ihren Grund in der krankhaften Schnelllebigkeit unserer Zeit und dem daraus resultierenden, unnatürlichen Haschen nach Genufs und dem Streben nach prunkendem Schein.« . . . »Und doch giebt es kaum eine traurigere Erscheinung, einen bedauernswerteren Menschen, als einen Lehrer, dem diese Eigenschaften fehlen.« .... »Wer kennt nicht jene widerliche Sorte unglücklicher Menschen, denen nichts recht zu machen, die über alles absprechen und schimpfen und in ihrer pessimistischen Weltanschauung alles Ideale in den Staub treten, sich selbst in unverständlicher Bosheit alle Freude am Leben vergiften, der Gesellschaft eine Plage, der Jugend aber ein Verderbnis sind?« (S. 10.) Vor solcher Verirrung schützt die Berufsliebe; sie stärkt den Lehrer bei seinem steten Kampfe »gegen ekelhafte Äufserlichkeiten, gegen Faulheit und Bosheit«; sie läfst ihn alle die »unglaublichen Zumutungen«, die an die Geduld und Ausdauer des Lehrers gestellt werden, überwinden und beglückt ihn auch unter den ungünstigsten äufseren Verhältnissen mit innerer Heiterkeit.

Dies sei zur Charakterisierung des genannten Vortrags mitgeteilt. Wir wünschen dringend, dafs jeder Lehrer ihn lese; er wird darin sicherlich mancherlei Anregungen zur erneuten eigenen Prüfung, zu ernster Einkehr finden. Es klingt aus demselben ein echt pestalozzischer Ton heraus: die Hingabe unseres Altmeisters Pestalozzi an das Wohl des armen Volkes soll allezeit vorbildlich für den Lehrer sein. Es ist wohl nicht überflüssig, im Jubeljahre Pestalozzis gerade hierauf hinzuweisen.

Besonders hervorheben wollen wir auch, dafs sehr richtig als eine Hauptbedingung der Berufsliebe die Religiosität des Lehrers hingestellt wurde. Thatsächlich reichen alle greifbaren materiellen Erfolge, auch alle wissenschaftlichen Anregungen allein nicht aus, sie allein geben dem Lehrer nicht die nötige Spannkraft in seinem mit so widerlichen Verhältnissen verknüpften, schweren und verantwortungsvollen Berufe, die stärksten und wirksamsten Antriebe zu unermüdeter Hingabe an die Erziehung der Jugend kommen aus höheren Gesichtspunkten, sie quellen hervor aus einem echten Nazarenerherzen. Die Opferfreudigkeit des Lehrers erwächst nicht aus dem Materialismus.

Allerdings können wir auch nicht verschweigen, dafs in diesem Vortrag nicht nur von der Berufsliebe des Lehrers, sondern öfter von der Liebe im allgemeinen die Rede ist. Ebenso erscheint es uns doch zu gewagt, zu sagen, dafs aus der Heiterkeit des »berufsfrohen Lehrers« nur so von selbst alle richtigen methodischen Mafsnahmen hervorquellen. (Vergl. S. 13). Die Berufsliebe und die Liebe zum Zögling sind wohl ein steter Ansporn, nach den richtigen methodischen Wegen zu suchen und zu streben, aber selbst geben oder ersetzen können sie dieselben nicht; diese finden wir nur in der Wissenschaft. Überhaupt möchte ich bemerken, dafs die wissenschaftliche Weiterbildung des Lehrers nicht nur eine Folge der Berufsliebe, sondern auch ein Mittel dazu ist. — Ganz vergessen ist auch unter den Mitteln, die eine schaffensfreudige Berufsliebe hervorzubringen vermögen, ein begeisternder Unterricht in der Pädagogik auf dem Seminar. Wenn auf dem Seminar eine starke Begeisterung für die pädagogische Wissenschaft und den Erzieherberuf in die empfängliche Jünglingsseele hineingegossen wurde, dann ist wohl darauf zu rechnen, dafs der junge Lehrer mit regem Eifer sich der Volkserziehung hingiebt und nicht mit einer gewissen Blasiertheit, einem thatenhindernden Pessimismus, der leider zu oft das Zeichen unserer heutigen Jugend ist, seine Erzieherthätigkeit beginnt. Wenn daher der Lehrer der Pädagogik die Seminaristen nicht anzuregen, zu erwärmen vermag für ihre künftige Wirksamkeit, dann hat er seinen Beruf verfehlt. Daraus, dafs dieser Punkt im Vortrag unberücksichtigt geblieben, ist wohl nicht auf eine Geringschätzung desselben von seiten des Verfassers zu schliefsen.

Erwünscht wäre es auch gewesen, wenn der Verfasser gezeigt hätte, wie das berechtigte Streben des Lehrerstandes nach sozialer Besserstellung mit den Eigenschaften, die mit Recht vom Lehrer gefordert werden, recht wohl in Einklang zu bringen ist.

Eisenach K. Bodenstein

A. Boofs, Schulinspektor: Wer soll noch Volksschullehrer werden. Ein Wort über die Arbeit und die Besoldung der preufsischen Volksschullehrer. Osterwieck a. Harz, A. W. Zickfeldt.

Die Lehrerbesoldungsfrage kann von sehr verschiedenen Gesichtspunkten aus behandelt werden. Man kann zunächst das rein physische Bedürfnis geltend machen. Dies geschieht besonders da, wo die Besoldungen noch sehr niedrig sind. Die Lehrer erbringen dann gewöhnlich den Nachweis, dafs die zum Leben unbedingt notwendigen Dinge für die betreffenden Gehaltsbeträge nicht zu erschwingen sind. Dieser Nachweis ist exakt und zutreffend natürlich nur da zu führen, wo die Besoldung selbst unter die Löhnung eines Arbeiters heruntergeht. Wo dies nicht der Fall ist, mufs man eine gewisse Höhe der Lebenshaltung für den Lehrerstand in Anspruch nehmen und von dieser aus den Bedarf bestimmen. Diese letzteren Betrachtungen führen in der Regel schon zu einer dritten Methode, der der Vergleichung mit andern Berufsständen. Die vorliegende Schrift schlägt daneben noch einen vierten Weg ein, sie beleuchtet die Arbeit des Volksschullehrers nach ihrer Eigenart, ihrem Werte und ihrer Schwierigkeit, stellt dieser Arbeit die übliche Besoldung gegenüber und erhebt dann die Frage, ob bei dem zwischen der Arbeit und der Besoldung eines Volksschullehrers heute bestehenden Verhältnis eine Ergänzung und Erneuerung des Volksschullehrerstandes durch leistungsfähige Elemente zu erwarten sei. Diese Frage wird verneint und mufs verneint werden. Damit eröffnet sich dem denkenden Leser ein Blick in die Zukunft unserer Volksschule und unseres Volkes, der nicht sehr hoffnungsfreudig sein kann. Wer die Verhältnisse kennt, unter denen bisher die Rekrutierung des Volksschullehrerstandes erfolgt ist, weifs, dafs einige äufsere Umstände hierbei in den meisten Gegenden eine grofse Rolle spielen. Könnten die in den Dörfern und kleinen Städten aufgewachsenen und bis zu 13 oder 14 Jahren in den Volksschulen unterrichteten begabten Knaben die höheren Lehranstalten in einigen Jahren durchmachen, was bei einer anderen Organisation dieser Schulen sehr wohl möglich wäre, so würden ihrer wenige sich dem Lehrerberufe widmen. Je mehr nun die höheren Lehranstalten vom Lande Schüler erhalten, um so weniger tüchtige Kräfte bleiben für den Lehrerberuf übrig, und es wird schliefslich, wenn die Besoldungsfrage nicht in einem ganz anderen Sinne behandelt wird, als es zur Zeit in Preufsen geschieht, kaum noch möglich sein, aus andern als den ganz unvermögenden Kreisen Anwärter für den Lehrerberuf zu gewinnen. Dadurch aber würde der Lehrerstand zweifellos heruntergedrückt werden.

Die Lehrerbesoldung müfste so geregelt sein, dafs die für den Lehrerberuf geeignetsten Kräfte aus allen Bevölkerungsschichten, natürlich auch aus den ärmsten, in der zu erwartenden materiellen Stellung kein Hindernis erblickten, sich der Volksschule zu widmen. Die vorliegende Schrift ist geeignet, die Bedeutung der Lehrerbesoldungsfrage für die Volkskultur auch weiteren Kreisen zu erschliefsen.

Berlin J. Tews

Gustav Hecke, Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik John Lockes. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie. Gotha, F. A. Perthes, 1898. 8⁰. IX, 129 S.

Wir haben hier eine auf sorgfältigsten Studien beruhende Monographie über die Lockesche Pädagogik. In ihrem ersten

Teile enthält sie eine logisch geordnete Darstellung der pädagogischen Anschauungen Lockes (S. 4—33). Die Anordnung ist natürlich und dürfte der aller Systematik abholden Darstellungsweise Lockes am besten entsprechen. Im zweiten Teile (S. 34—50) stellt der Verfasser in freilich nicht immer glücklicher Weise die biographischen und zeitgeschichtlichen Daten zusammen, die ihm für das Verständnis der Lockeschen Pädagogik wichtig erscheinen. Er sucht dabei den Nachweis zu erbringen, dafs Locke als pädagogischer Schriftsteller so selbständig dasteht, wie es von einem denkenden und bedeutenden Manne zu erwarten ist. Bei der Behandlung eines Philosophen ist es selbstverständlich, auch daran zu denken, wie die philosophischen Grundanschauungen in den pädagogischen weiterwirken, und so finden wir es auch begreiflich, dafs der Verfasser den Versuch wagte, die Berührungspunkte zwischen der Pädagogik Lockes und seiner Philosophie darzustellen (S. 51—86). Er stützt sich dabei auf G. v. Hertlings Arbeit: »John Locke und die Schule von Cambridge« (1892), nach welcher in der Philosophie Lockes ein auch von früheren Forschern betonter ungelöster Antagonismus zwischen dem Empirismus und Rationalismus besteht. Doch mufs es als sehr fraglich erscheinen, ob Locke sich durchweg des Zusammenhanges, den der Verfasser vielfach in geistreicher Weise eruiert, auch bewufst war. Bei derartigen Gelegenheiten wird sicherlich manches in die Schriften eines Autors hineingeheimnifst. Von besonderem Wert ist der letzte Teil des Büchleins, der eine intimere Kenntnis der Geschichte der Pädagogik verrät: »Kritische Bemerkungen zur Pädagogik Lockes« (S. 87—126). Nur ist nicht recht einzusehen, warum der Verfasser den Einflufs Lockes auf Rousseau in der Hauptsache übergeht und, von der dreimaligen vorübergehenden Erwähnung (S. 91, 104 u. 106) abgesehen, sich mit dem Hinweis auf Sallwürks Darlegungen begnügt. Einen dankenswerten Beitrag hat auch Fr. Lambert in seiner Programmarbeit (»Die Abhängigkeit Rousseaus in seiner Erziehungslehre von J. Locke.« Halle 1893.) geliefert. Im einzelnen geben uns die Ausführungen des Verfassers zu folgenden Bemerkungen Anlafs: Es ist nicht ganz richtig, dafs die zweite Auflage der »Some thoughts concerning education« die jetzt vorliegende Form trug· die vierte (1699) und die fünfte (1705) werden als »erweiterte« bezeichnet. Die deutsche Übersetzung des Theologen Gottfried Olearius (1672—1715) erschien 1713. Ferner sind in einer Monographie erwähnenswert eine 1720 zu Hannover anonym erschienene Übersetzung (vereinigt mit einer deutschen Fénelon-Übertragung) und eine solche von K. Sgm. Ouvrier (Leipzig 1789); die letztere wurde ja auch von Campe in seinem Revisionswerk (Bd. IX) erwähnt. Die Übersetzung von Rudolphi erschien übrigens auch im Sonderdruck (Braunschweig 1787). Der Aufsatz »Study«, den neuerdings Fechtner in seiner Locke-Biographie (Stuttgart 1898, S. 82 f.) analysiert, ist unserer Kenntnis nach keine von King gemachte Zusammenstellung pädagogischer Notizen aus Lockes Tagebüchern, sondern ein vollständig von Locke herrührendes und während der französischen Reise (1677) verfafstes Ganze. Dagegen ist der vom Verfasser genannte Vorschlag: »On working schools« keine selbständige Arbeit, wie es nach S. 2 den Anschein hat, sondern ein Bestandteil eines die Armenpflege und Vagabondage betreffenden Entwurfs. Der Titel der S. 39 genannten Abhandlungen heifst: »Two treatises of government«. Die an dieser Stelle gemachte Behauptung, Locke habe mit seiner Erziehungsschrift staatsbürgerliche Ziele verfolgt, ist sehr gewagt. Nach S. 61 gewinnt es den Anschein, als habe Locke beabsichtigt, eine Ethik zu schreiben; das ist aber nicht richtig; man vergl. Fechtner S. 204. S. 35 meint Hecke, Locke habe schon in frühester Kindheit den Einflufs der Mutter entbehren müssen; wie stimmt aber dazu die

später der Lady Masham gegenüber gemachte Bemerkung, seine Mutter sei »eine fromme und zärtliche Frau« gewesen? Der Vater starb 1661, und damals war die Mutter sicher schon mehrere Jahre tot. Mehr läfst sich nicht behaupten. Von sprachlichen Härten seien erwähnt: »Infolge seiner Beziehungen zu Shaftesbury begab sich Locke ... nach Holland«, statt: Auch Locke begab sich nach Holland, weil ... (S. 34). Lockes Vater war »ein strenger, gerechter aber auch liebevoller Mann« (S. 35).

Ludwigshafen a. Rh.

H. J. Eisenhofer

Arno Fuchs, Der Erziehungs-Rat. Praktischer Vorschlag zur Reform der Erziehung unserer sittlich unmündigen Jugend für Staats-, Kirch-, Schul- und Kommunalbehörden, Innungen, Vereine etc. Leipzig, Fr. Fleischer, 1895. IV, 72 S.

Der Verfasser versucht hier Dörpfeldsche Gedanken praktisch zu verwerten. Er geht davon aus, dafs die unterrichtlich-erziehliche Thätigkeit der Schule und der Kirche einer Ergänzung durch einen »aufserschulischen Erziehungsfaktor« bedürfe. Familie und Haus sind in ihrem dermaligen Zustande nicht in der Lage, »eine praktisch-erzieherische Thätigkeit zu entfalten, welche der theoretisch-erzieherischen von Schule und Kirche völlig entspricht«. Daher empfiehlt es sich, einen Erziehungsrat zu organisieren. Derselbe ist zusammengesetzt aus den Vorständen der politischen, Kirch- und Schulgemeinde, des Vormundschaftsrates, aus Familienvätern, Meistern, Fabrik- und Dienstherren. Die Thätigkeit des Erziehungsrates bezieht sich sowohl auf die sittlich unmündige Jugend, als auch auf die zuständigen Erzieher derselben. Der Erziehungsrat mufs mit dem Schulvorstande die Rechte einer Staatsbehörde, der untersten Schulbehörde, erhalten. Der Verfasser legt den Kultusministerien nahe, seinen Vorschlägen freundliche Beachtung zu schenken und in erster Linie dem bereits vorhandenen Schulvorstande seine praktisch-erzieherische Aufgabe genau vorzuzeichnen. Ohne Zweifel läfst sich durch eine ähnliche Organisation, wie sie der Verfasser im Sinne hat, in kleineren Orten manches Gute erreichen, nicht aber in gröfseren Städten, zumal in Industriegegenden. Ferner ist zu bedenken, ob die permanente Gängelei, wie sie in dem vom Verfasser (S. 56) geplanten »Ortsstatut über das sittliche Verhalten« zum Ausdruck gelangt, ethisch zu rechtfertigen sei. Wenn nach S. 70 zu den Befugnissen des Erziehungsrates die »Anhaltung zum Guten, Nützlichen, Richtigen und zwar bezw. der Jugend wie der Eltern, Meister etc.« gehört, so ist das zwar recht gut gemeint, wird sich aber in der Praxis, namentlich in gröfseren und gröfsten Städten, kaum durchführen lassen. Als ebenso naiv wie wunderlich erscheint der Vorschlag des Verfassers, den Erziehungsrat bei den alljährlich stattfindenden Schulvisitationen durch die vorgesetzte Schulbehörde visitieren zu lassen. Dafs das Amt eines Erziehungsrates gerade nicht zu den angenehmsten eines Gemeinwesens gehört und dafs darum die Mitgliedschaft der neuen Körperschaft wenig Anziehungskraft haben dürfte, ist bei der Umsetzung derartiger Gedanken in die Praxis nicht so unwesentlich. Schliefslich dürfte es nicht unnötig sein, darauf hinzuweisen, dafs die vorgeschlagene Institution in Orten, in denen die konfessionellen Gegensätze scharf ausgeprägt sind, eine stete Quelle von Unzuträglichkeiten und Reibereien bilden könnte.

Ludwigshafen a. Rh.

H. J. Eisenhofer

Johs. Langermann, Stein — Pestalozzi — Fichte in ihrer Beziehung zur sozialen Frage der Gegenwart. Barmen, Selbstverlag des Verfassers. (1896.) 79 S. 80 Pf.

Langermann besitzt eine gründliche Kenntnis der äufseren und inneren Entwicklungsgeschichte des deutschen Volkes und ein tieferes Verständnis für die Bedürfnisse der Menschennatur und bei alledem ein warmfühlendes Herz. Das hat

schon seine 1891 erschienene kleine Arbeit: Die »Lehrerbildung im Lichte der Steinschen Staatsreform« gezeigt. In höherem Maſse gilt dies von der vorliegenden Schrift. Sie ist nicht eigentlich historischer Natur, sie muſs mehr als Programm, als eine (im besten Sinne des Wortes) Agitationsschrift für die Sache der Nationalerziehung betrachtet werden. Der Verfasser sucht nachzuweisen, daſs es Stein nur vergönnt gewesen sei, den ersten Teil seines groſsen Reformplanes zur Ausführung zu bringen, daſs dagegen der zweite, weit wichtigere Teil, mit dem er darauf abgezielt habe, den preuſsischen Staat nicht bloſs für den Augenblick konkurrenzfähig, sondern für die Dauer daseinsfähig zu machen und eine bessere Zukunft herbeizuführen, völlig in den Hintergrund gedrängt worden sei. Die Unterlassung der Ausgestaltung jenes zweiten Teiles habe zur naturnotwendigen Folge die Entwicklung der »sozialen Frage« der Gegenwart in ihrer heutigen, die Nation in ihrer Existenz gefährdenden Zuspitzung gehabt. Darum müsse heute nachgeholt, was unsere Väter versäumt haben, und der heutige Militärstaat Preuſsen in einen Erziehungsstaat verwandelt werden, damit dem Volke auf dem Wege der Erziehung eine unzersprengbare Solidarität angebildet werde. Die Pfadfinder und Wegweiser einer solchen Erziehung seien J. G. Fichte und Pestalozzi, deren Hauptgedanken kurz wiedergegeben werden. Schlieſslich wird auch der Verwandtschaft der vorgetragenen Ideen mit den Bestrebungen Egidys und seiner Gesinnungsgenossen gedacht. Möge das Büchlein in recht vielen Herzen nur einen Funken der Begeisterung für die heilige Sache der Erziehung entzünden, von der der Verfasser so vollständig durchdrungen ist

Ludwigshafen a/Rh. H. J. Eisenhofer

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie gegründet von Richard Avenarius, in Verbindung mit Ernst Mach und Alois Riehl, herausgegeben von Paul Barth. XXIII. Jahrgang, I. Heft. Leipzig, O. R. Reisland, 1899.

Inhalt: J. v. Kries, Zur Psychologie des Urteils. — Eugen Posch, Ausgangspunkte einer Theorie der Zeitvorstellung. Erster Artikel. — Paul Barth, Die Frage des sittlichen Fortschritts der Menschheit. — Besprechungen von: Cornelius, Psychologie als Erfahrungswissenschaft. Fechtner, John Locke, ein Bild aus den geistigen Kämpfen Englands im 17. Jahrhundert. Mikhaïlowsky, Qu'est-ce que le progrès? — Selbstanzeige von: A. Fischer, Entstehung des sozialen Problems. — Philosophische Zeitschriften. — Bibliographie.

II. Inhalt: Oswald Külpe, Über den associativen Faktor des ästhetischen Eindrucks. — Eugen Posch, Ausgangspunkte zu einer Theorie der Zeitvorstellung. Zweiter Artikel. — Hermann Schwarz, Die empiristische Willenspsychologie und das Gesetz der relativen Glücksförderung. — Besprechungen von: Lipps, Komik und Humor. Erdmann und Dodge, Psychologische Untersuchungen über das Lesen. Ziehen, Psychophysiologische Erkenntnistheorie. Ratzel, Politische Geographie. — Selbstanzeige von: S. Philipp, Vier skeptische Thesen. — Philosophische Zeitschriften. — Bibliographie.

Vaihingers Kantstudien. Philosophische Zeitschrift IV, Hft 1.

Inhalt: F. Paulsen, Kant der Philosoph des Protestantismus. — M. Wentscher, War Kant Pessimist? — H. Vaihinger, Eine französische Kontroverse über Kants Ansicht vom Kriege. Auch ein Wort zur Friedenskonferenz. — F. Medicus, Zu Kants Philosophie der Geschichte mit besonderer Beziehung auf

K. Lamprecht. — A. Neumann, Lichtenberg als Philosoph und seine Beziehungen zu Kant. — A. Döhring, Kants Lehre vom höchsten Gut. — P. von Lind, Das Kantbild des Fürsten von Plefs. (Mit Abbildung.) — Rezensionen: F. Krueger, O. Stock, Lebenszweck und Lebensauffassung. Derselbe, O. Stock, Psychologische und erkenntnistheoretische Begründung der Ethik. — Selbstanzeigen. — F. Medicus, Litteraturbericht. — Bibliographische Notizen. — Zeitschriftenschau. — Mitteilungen. — Varia. — Vorlesungen über Kant. — Königsberger Kantgeburtstagsfeier im Jahre 1899.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Herausgegeben von Dr. Ferdinand Kemsies, Oberlehrer an der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule zu Berlin. I. Jahrg., 4. Heft, 1899.

Inhalt von Heft 4. Abhandlungen: Kristian B.-R. Aars, Der ästhetische Farbensinn bei Kindern. — Max Meyer, Die Tonpsychologie, ihre bisherige Entwicklung und ihre Bedeutung für die musikalische Pädagogik. II. — H. Nüsse, Die Schreibstütze. — Hans Koch, Die häusliche Arbeitszeit meiner Schüler. — Sitzungsberichte des Psychologischen Vereins zu Berlin: Die Schulüberbürdungsfrage. Referenten: Dr. Th. S. Flatau, Dr. F. Kemsies, Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Eulenburg. — Besprechungen.

Inhalt von Heft 3. Abhandlungen: C. Andreae, Zur Psychologie der Examina. — L. Hirschlaff, Die angebliche Bedeutung des Hypnotismus für die Pädagogik. — F. Kemsies, Die häusliche Arbeitszeit meiner Schüler. — H. Fischer. Zur Methode des geographischen Unterrichts. — Sitzungsberichte des Psychologischen Vereins zu Berlin: M. Dessoir, Völkerpsychologie und soziale Psychologie, — O. Gramzow, Psychologische Momente in der Soziologie. — Lasson, Hegels Behandlung der Psychologie. — Eulenburg, Über einige psycho-sexuelle Fragen. — Rosenbach, Ein Beitrag zur Psychologie der Ansteckungsfurcht. — Vortragsplan für das Sommerhalbjahr 1899. — Besprechungen.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 12. 3. Heft.

Inhalt. I. Abhandlungen: J. Straub, Kant und die natürliche Gotteserkenntnis. — E. Rolfes, Moderne Anklagen gegen den Charakter und Lebensanschauungen Sokrates', Plato's und Aristoteles' (Schlufs). — J. Bach, Zur Geschichte der Schätzung der lebenden Kräfte (Schlufs). — J. Mausbach, Zur Begriffsbestimmung des sittlich Guten. — II. Rezensionen und Referate: J. Müller, System der Philosophie, von L. Schütz. — A. Lehmen S. J., Lehrbuch der Philosophie, auf aristotelisch-thomistischer Grundlage, von J. D. Schmitt. — Br. Petroniewics, Der Satz vom Grunde, von C. Gutberlet. — C. Guastella, Saggi sulla teoria della conoscenza, von J. Hilfrich. — G. Surbled, Le rêve, von X. Pfeifer. — K. Dunkmann, Das Problem der Freiheit in der gegenwärtigen Philosophie und das Postulat der Theologie, von C. Gutberlet. — M. Krieg, Der Wille und die Freiheit in der neuen Philosophie, von W. Ott. — T. Pesch S. J., Institutiones Philosophiae naturalis, von J. D. Schmitt. — J. Rülf, Metaphysik. IV. Bd., von R. Stölzle. — Th. Lipps, Die ethischen Grundfragen, von P. Schanz. — Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittelalters, II. Bd. 3. Heft: G. Bülow, Des Dominicus Gundissalinus Schrift von der Unsterblichkeit der Seele, v. J. A. Endres. — M. Glossner, Savonarola als Apologet und Philosoph, von Al. Otten. — III. Philosophischer Sprechsaal: C. Braig, Eine Antwort (gegen Dr. Glossner). — IV. Zeitschriftenschau.

Archiv für systematische Philosophie. Von P. Natorp. V. Bd., Hft. 2.

B. Tschitscherin, Raum und Zeit. — Hans Kleinpeter, Über Ernst Mach's und Heinrich Hertz' prinzipielle Auffassung der Physik. — Paul Natorp, Zur Streitfrage zwischen Empirismus und Kritizismus.

— Jakob Hacks, Die Prinzipien der Mechanik von Hertz und das Kausalgesetz. — Max Wentscher, Zur Theorie des Gewissens. — Bei der Redaktion eingegangene Schriften. — Zeitschriften.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Von Falckenberg. 1899. Bd. 114. Heft 1.

Inhalt: Ludwig Busse, Leib und Seele. — Dr. Heinrich Brömse, Die Realität der Zeit. — W. Lutoslawski, Über Lotzes Begriff der metaphysischen Einheit aller Dinge. — Dr. E. König, Ed. v. Hartmanns Kategorienlehre (Schlufs). — Rezensionen.

Il Nuovo Risorgimento Periodico di Filosofia, Scienza dell'Educazione e Studi sociali Anno IX (nuova serie). La verità vi farà liberi. Giov. VII, 32.

Sommario: Giuseppe Allievo, La psicologia ed il ministro Baccelli. — C. Calzi, Fenomenismo contemporaneo nella determinazione ideale della persona umana. — Vincenzo Lilla, La dottrina della Mente sovrana, di Tommaso Russo (Contin). L'anima non è nè corpo, nè accidente, ma sostanza spirituale. (Traduzione dall' arabo di Italo Pizzi.) — Rassegna politica. — Notizie. — Associazione per la libertà economica.

Revue de Métaphysique et de Morale. Secrétaire de la Rédaction: M. Xavier Léon. 7. Année, No. 4. Juillet 1899.

Sommaire. E. Le Roy, Science et philosophie. — L. Weber, Positivisme et rationalisme. — F. Simiand, Déduction et observation psychologiques en économie sociale. Remarques de Méthode. — Études Critiques: D. Parodi, La philosophie de Vacherot. — Supplément: Livres nouveaux. — Revues et périodiques. — Thèses de doctorat.

Mind a Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by G. F. Stout, With the Co-operation of Professor H. Sidgwick, Dr. E. Caird, Professor Ward and Professor E. B. Titchener.

Contents. Philosophical Terminology (I.): Dr. Ferdinand Tönnies (trans. by Mrs. B. Bosanquet). — On the Relation between the Philosophy of Spinoza and that of Leibniz: Dr. Robert Latta. — Can There Be a Sum of Pleasures? Rev. Hastings Rashdall. — On Mr. Shadworth Hodgson's Metaphysic of Experience: H. W. Carr. — Critical Notices: B. A. W. Russel, An Essay on the Foundations of Geometry: G. E. Moore. — William Wallace, Lectures and Essays on Natural Theology and Ethics: H. Rashdall. — A. W. Benn, The Philosophy of Greece Considered in Relation to the Character and History of Its People: T. Whittaker. — New Books. — Philosophical Periodicals.

II Aus der pädagogischen Fachpresse (1898)

Auf dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik haben die Tewsschen Thesen vom Hamburger Lehrertag, die durch das Preisausschreiben des Deutschen Lehrervereins eine erhöhte Bedeutung gewonnen, eine sehr lebhafte Bewegung hervorgerufen. Otto Wendlandt bekämpft in seiner Abhandlung: »Die moderne Sozialpädagogik im Lichte der vergleichenden Geschichte der Pädagogik und der Allgemeinen Bestimmungen vom 18. Oktober 1872« (Frankf. Schulztg. 2—4) besonders die Angliederung von Elementen, die ihren historischen Ausgangspunkt im 5. u. 6. Buche des Basedowschen Elementarwerks hat. »Unsere ganze Pädagogik, wie sie uns die Geschichte überliefert hat,« führt er aus, »ist durch und durch sozial. Die modernen Sozialpädagogen aber nennen sich sozial, weil sie meinen, zur Erziehung für die Gesellschaft sei es notwendig, dafs Gesellschaftskunde gelehrt werde, und deshalb wollen sie mit den Elementen derselben in der Volkschule beginnen. Aber gerade von diesen Elementen, die niemals von einem

Kinde sicher aufgefafst werden können, wollen wir die Volksschule frei wissen ... Ich bestreite, dafs ein Mafs positiver Kenntnisse von der Gesellschaftsordnung eine gröfsere Hingabe für die Gesellschaft zeitigt. Die Bürgertugend hat ihre Wurzel in der Nächstenliebe. Nächstenliebe, Patriotismus und Gemeinsinn machen die soziale Ethik aus. Dafs Nächstenliebe und Patriotismus in der Volksschule zu kurz kommen, wagt doch wohl kein Volksschullehrer auszusprechen, und der Gemeinsinn wird sicher mehr gepflegt, als es mancher moderne Sozialpädagoge zu ahnen scheint.« Gegen die Tewsschen Thesen wendet sich auch Hille in seiner umfassenden, nicht nur kritischen Abhandlung: »Die Gestaltung des Unterrichts mit Rücksicht auf das moderne Kulturleben und seine Gefahren« (Allg. D. Lehrerztg. 51. 52). Ihm bedeuten die Tewsschen Bestrebungen »nichts Geringeres als: Herabziehung des Unterrichts in den Staub des Alltäglichen, Ausnutzung der Bildung für niedere materielle Zwecke und infolgedessen Flachheit, Nüchternheit oder vielmehr Ledernheit, Langweiligkeit des Unterrichts, Mangel jeglichen Schwunges von Phantasie und Gefühl.« Demgegenüber fordert er: »Gröfsere Pflege des idealen Sinnes durch Kultivierung der spezifisch formalbildenden, der phantasie- und gefühlbildenden Stoffe, getragen von dem Bewufstsein, dafs Bildung selbständigen Wert habe, insbesondere Pflege des ästhetischen und des Natursinnes; endlich an passender Stelle einzuflechtende Bemerkungen, die geeignet sind, richtige Einsicht zu gewähren in die sozialen Zustände, ihre Ursachen und ihre zu erwartenden Folgen.« Auch Tappe sieht in einer Arbeit »Stellung zu den Forderungen, welche die Gegenwart an die Volksschule stellt« (Neue Westd. Lehrerzeitung 32) »in dem modernen Bemühen, unsern Schülern die Kulturgüter zu vermitteln, die grofse Gefahr, sie altklug schwatzen zu lehren über Sachen und Verhältnisse, die aufserhalb ihres geistigen Horizontes liegen.« R. Schöne stellt in einer Abhandlung »Sozialpädagogisches aus Frankreich und aus Berlin« (Frankf. Schulztg. 5. 6) zum Vergleiche die sozialpädagogischen Ideen Demolins dar, des Leiters der bedeutendsten sozialwissenschaftlichen Zeitschrift Frankreichs, und fordert eine Erziehung, »die alle Kräfte bildet und den Zögling befähigt, sich auf sich selbst zu verlassen.« »Die Zukunft verlangt Männer voll Selbstvertrauen und Unternehmungslust, die den Kampf ums Dasein nicht fürchten, und die gewöhnt sind, sich fest auf die eigenen Füfse zu stellen.« Die Berliner Sozialpädagogik ist ihm »im Grunde gar keine Pädagogik mehr, sondern eine Art Sozialpolitik in pädagogischer Umhüllung; denn sie will nichts Geringeres, als dem vierten Stande bei seinem Aufwärtsstreben zu Hilfe kommen; sie soll die Hemmnisse wegschaffen helfen, die »als Folgen langjähriger unsozialer Wirtschaftspolitik« der Aufwärtsbewegung des arbeitenden Standes im Wege liegen. Es sind das, wie jeder zugeben wird, keine Bildungsziele mehr, sondern politische Aufgaben«. »Dem Zeitgeiste gehorchen!« Das ist nach Schönes Urteil die Quintessenz der neuen sozialpädagogischen Weisheit. In einer zweiten Abhandlung zeigt Schöne, wie die »Politische Pädagogik« (Frankf. Sch. 21. 22) in Frankreich sowohl als Unterrichtsprinzip als auch als Unterrichtsfach vorhanden ist. Von Einzelforderungen wird der »Handfertigkeitsunterricht in der Schule«, gegen den die Frankfurter Schulzeitung in ihrem Jahrgange 1897 einen energischen Feldzug eröffnete, noch immer bekämpft (Neue Päd. Ztg. 17. 18, Päd. Ztg. 45, Allg. Schulbl. 2. 3) und besonders darauf hingewiesen, dafs seine Aufnahme nur dann gerechtfertigt wäre, wenn er das einzige Förderungsmittel der Selbstthätigkeit des Schülers wäre. C. L. A. Pretzel tritt prinzipiell für die »Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den Lehrplan der Knabenschulen« (Päd. Ztg. 40. 41) ein, will aber die Einführung zur Zeit trotzdem abweisen. Auch über den Haushaltungs-

unterricht für Mädchen wird eifrig debattiert. Veranlafst durch ein Preisausschreiben der Königl. Regierung zu Wiesbaden, beantworten K. Meusch (Kath. Zeitschr. 8) und W. Jung (D. Blätter 49—52) die Frage: »Ist für die Mädchen der Volksschule besonderer Haushaltungsunterricht erforderlich, und wie ist derselbe einzurichten?«, wobei die Notwendigkeit durch die sozialen Verhältnisse begründet wird. Eine ganz andere Auffassung vertritt W. Möller in seinen »Betrachtungen über den Haushaltungsunterricht (Frankf. Schulztg. 23. 24.). Möller sieht die Zeit kommen, wo zur Unterhaltung eines Hausstandes die Erwerbsthätigkeit des Mannes und der Frau die Regel ist und die Hausarbeit sich auf ein Minimum reduziert, das keiner Haushaltungsschulen bedarf. Kann der Haushaltungsunterricht diesen Prozefs aufhalten? Möller antwortet: »Ja, wenn durch denselben der Arbeitsverdienst jedes Mannes ausreichend wird zum Unterhalt der Familie, wenn der Trieb des Menschen zum Lebensgenufs und dementsprechend zur Erhöhung seiner Einnahmen aufgehoben wird, wenn die Arbeitgeber verzichten auf die billigeren weiblichen Arbeitskräfte, wenn Landwirtschaft und Industrie existenzfähig werden ohne Frauenarbeit, kurz, wenn die ganze gegenwärtige Entwicklung der Erwerbsthätigkeit in die entgegengesetzte Richtung gelenkt werden kann, wenn dies alles durch den Haushaltungsunterricht möglich wäre oder auch nur befördert würde, dann müfste man freilich annehmen, dafs derselbe auf die sozialen Verhältnisse Einflufs üben könne; aber wer wird so etwas von einem Unterrichtskursus erwarten, und wer will behaupten, dafs die dann geschaffenen Zustände besser wären als die heutigen? Unser Ziel liegt nicht hinter uns, sondern vor uns! Wer eine überwundene Einrichtung neu beleben, eine im Absterben begriffene Organisation retten will, der spielt ein von vornherein verlorenes Spiel.« Die Pädagogik empfängt aber nicht nur Direktiven vom sozialen Leben, sie stellt auch Direktiven für dieses auf. Von den hier einschlagenden Momenten beschäftigt im Berichtsjahr besonders die Kinderarbeit die pädagogische Presse. Das vom Deutschen Lehrerverein gestellte und in Breslau besprochene Thema: »In welcher Richtung und in welchem Umfange wird die Jugenderziehung durch gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit geschädigt?« hat eine ganze Reihe von berufenen Federn beschäftigt (Leipz. Lehrerztg. 18. 19; Westpreufs. Schulbl. 15—17; Allg. Schulbl. 16 bis 18; Neue Westd. Lehrerztg. 10—12; Deutsche Schule 2). »Über die in Fabriken und Betrieben beschäftigten Mütter unserer Kinder« veröffentlicht Agahd eine eingehende Studie (Päd. Ztg. 43. 44). Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Otto Werner, Die Menschheit. Gedanken über ihre religiöse, kulturelle und ethnische Entwickelung. Leipzig, Haberland. 1899. 260 S.

F. Hanspaul, Die Seelentheorie und die Gesetze des natürlichen Egoismus und der Anpassung. Berlin, K. Duncker, 1899. 292 S.

G. Voigt, Christentum und Bildung. Vortrag. Leipzig, Dürr, 1899. 29 S.

Braunschweiger, Die Lehre von der Aufmerksamkeit in der Psychologie des 18. Jahrhunderts. Leipzig, Haacke, 1899. 176 S.

Wartenberg, Kants Theorie der Kausalität mit besonderer Berücksichtigung der Grundprinzipien seiner Theorie der Erfahrung. Leipzig, Haacke, 1899. 294 S.

W. Heinrich, Zur Prinzipienfrage der Psychologie. Zürich, Speidel, 1899. 74 S.

H. Lüdemann, Die Vorherrschaft des Geistes. Religionsphilosophische und erkenntnistheoretische Apercüs. Berlin, Eichblatt, 1899. 96 S.

Bertling, Zehn Fragen über die Wahrheit des christlichen Glaubens. Leipzig, Hinrich, 1899. 156 S.

Wilhelm Deutschthümler, Über Schopenhauer zu Kant. Wien. Dirnböck, 1899. 136 S.

Pollock. Spinoza his life and philosophy. London, Duckworth, 1899. 426 S.

Fritz Schultze, Stammbaum der Philosophie. Tabellar.-schematischer Grundrifs der Geschichte der Philosophie von den Griechen bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Leipzig, Haacke. 1899.

Marcus, Die exakte Aufdeckung des Fundaments der Sittlichkeit und Religion und die Konstruktion der Welt aus den Elementen des Kant. Leipzig, Haacke, 1899. 240 u. 161 S.

W. Bender, Mythologie und Metaphysik. Die Entstehung der Weltanschauungen im griechischen Altertum. Stuttgart, Fromann, 1899. 288 S.

H. Siebeck, Aristoteles. Frommanns Klassiker der Philosophie. VIII. 1899. 142 S.

Windelband, Die Geschichte der neueren Philosophie. I. Von der Renaissance bis Kant. 2. Aufl. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 1899. 590 S.

Derselbe. II. Bd. Von Kant bis Hegel und Herbart. 407 S.

Salits. Darstellung und Kritik der Kantischen Lehre von der Willensfreiheit. Rostock, Adler, 1898. 195 S.

Dippe, Der Begriff des Schönen in der neueren Ästhetik. Soest. Nosse, 1899. 32 S.

Constantin Gutberlet, Der Kampf um die Seele. Vorträge über die brennenden Fragen der modernen Psychologie. Mit bischöflicher Approbation. Mainz, Kirchheim, 1899. 501 S.

Hilty, Lesen und Reden. Leipzig, Hinrichs, 1899. 124 S.

J. Rehmke. Aufsenwelt und Innenwelt. Leib und Seele. Rektoratsrede. Greifswald, J. Abel. 1898. 48 S.

Tappenbeck. Die Religion der Schönheit. Leipzig, Haacke, 1898. 96 S.

Froehlich. Die Individualität vom allgemein-menschlichen und ärztlichen Standpunkt. Stuttgart, Zimmer, 1897. 410 S.

Rothenberger, Pestalozzi als Philosoph. Bern, Steiger, 1898. 86 S.

Eisler, Die Elemente der Logik. Leipzig, Schnurpfeil (Wissenschaftliche Volksbibliothek).

G. Glogaus Vorlesung über Religionsphilosophie. Leipzig, Lipsius & Tischer, 1898. 41 S.

W. Stern, Psychologie der Veränderungsauffassung. Breslau, Preufs u. Jünger, 1898. 264 S.

Hafferberg, Erläuterungen zu Kants Kritik der reinen Vernunft von J. Schulze. Leipzig, Rafsmann. 222 S.

Giefsler, Die Atmung im Dienste der vorstellenden Thätigkeit. Leipzig, Pfeffer. 1898. 32 S.

F. Volkmann, Die Entwickelung der Philosophie. Berlin, Rühl, 1899. 31 S.

K. Neifser, Die Entstehung der Liebe. Zur Geschichte der Seele. Wien, Konegen, 1897. 100 S.

Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.



Soeben erschien:

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

36. Band.

Adolf Diesterweg.

Darstellung seines Lebens und seiner Lehre

und

Auswahl aus seinen Schriften.

Von

Dr. E. von Sallwürk,

Geh. Hofrat.

Erster Band.

VIII u. 498 S. *Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.*

Vollständig in 3 Bänden.

Diese Ausgabe soll ein Studienwerk sein. Es ist daher aus sämtlichen Veröffentlichungen Diesterwegs auf dem mäfsigen Raum von drei Bänden zusammengestellt, was den Mann und sein Werk charakterisieren kann. Dem soeben erschienenen ersten Teile werden zwei kleinere Bände, deren Manuskript abgeschlossen vorliegt, in kürzester Zeit nachfolgen.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.



Kataloge
ihres reichhaltigen pädagogischen und Musikalien-Verlages versendet gratis und franko die Verlagshandlung von
Hermann Beyer & Söhne in Langensalza,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und **W. Rein**

Wansleben b Halle — Jena

Sechster Jahrgang

Sechstes Heft



Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1899

Preis des Jahrganges (6 Hefte) 6 M

Inhalt



A Abhandlungen

Kant und der Protestantismus[1])

Von

O. Flügel.

Allgemeine Bedenken gegen dieses Thema — Rationalismus — Autonomie — Wahr und falsch — Gut und böse — Autorität — Offenbarung — Antidogmatismus — Postulate — Monismus — Fruchtbarkeit des Kantianismus — Neukatholizismus — Erfahrungswissenschaften.

Dörpfeld führt mehrmals folgenden Ausspruch an: Wenn Freiheit und Wahrheit gleichzeitig und gleich stark bedroht sind, so soll man zunächst der Freiheit helfen, unter ihrem Schutze werde die Wahrheit schon sich selbst helfen.

Fr. Paulsen sieht nun in dem bezeichneten Schriftchen Kant als den Vertreter der wissenschaftlichen Freiheit an und insofern als den philosophischen Vertreter des Protestantismus. Kant also verteidigen, die von ihm vertretene Freiheit der Untersuchung hochhalten, das ist nach Paulsen soviel als der Wahrheit und damit dem Protestantismus zu Hilfe kommen. Die kantische Philosophie ist nach ihm die echte Frucht des Protestantismus. (S. 5.) Kant ist ihm der Exponent des Geistes der Neuzeit und der Reformation. (S. 26.) Er ist der legitime Führer des Protestantismus, denn der Glaube an Ideen ist das Herz seiner Philosophie, der Glaube an die Freiheit, an die Wahrheit, an die Gerechtigkeit, der Glaube an das Gute, der Glaube der Vernunft an sich selbst. (S. 32.)

Der Gedanke, Kant mit den Reformatoren des 16. Jahrhunderts zu vergleichen, ist ja sehr oft ausgesprochen. Trat doch Kant auch als

[1]) Mit Beziehung auf Paulsen: Kant, der Philosoph des Protestantismus. Sonderabzug aus Vaihingers Kantstudien. 1899.

Reformator seiner ganzen Zeit auf dem Gebiet der Philosophie entgegen und fühlte sich zugleich gerade hinsichtlich der Kritik eins mit seinem ganzen Zeitalter. »Unser Zeitalter, sagt er in der Vorrede zur ersten Ausgabe seiner Kritik der reinen Vernunft im Jahre 1781, dem Todesjahre eines andern grofsen Kritikers, Lessings, ist das eigentliche Zeitalter der Kritik, der sich alles unterwerfen mufs. Religion durch ihre Heiligkeit, Gesetzgebung durch ihre Majestät wollen sich gemeiniglich derselben entziehen. Aber alsdann erregen sie gerechten Verdacht wider sich, und können auf unverstellte Achtung nicht Anspruch machen, die die Vernunft nur demjenigen bewilligt, was ihre freie und öffentliche Prüfung hat aushalten können.«

Besonders hat man öfters als etwas Protestantisches Kants Gegensatz gegen den Eudämonismus hervorgehoben, die Strenge seiner Pflichtenlehre, dafs nur der gute Wille etwas sittlich Gutes ist, die Handlung also nicht von dem Willen, dem sie entsprungen ist, abgelöst werden darf, kein opus operatum, das etwa gar auf andere übertragen werden könne, dafs die Pflicht um ihrer selbst willen und nicht aus Rücksicht auf Lohn gethan werden müsse, dafs niemand jemals mehr thun könne, als seine Pflicht. Dies sind naheliegende Gedanken bei der Vergleichung Kants mit den Reformatoren.

Bei E. Curtius heifst es: »Zu den treibenden Kräften, welche mit der Reformation in unserm Volke lebendig geworden sind, gehört vor allem das Gefühl eigner Verantwortlichkeit, das jeder in seinem Gewissen trägt, nicht als einen unbequemen Stachel, sondern als das Unterpfand voller Menschenwürde, als den Sporn rastloser Pflichttreue, als die Bürgschaft einer freien Persönlichkeit, welche die ewigen Gesetze des sittlichen Lebens nach eigener Entscheidung anerkennt.[1])

Dafs in allen Fragen des Gewissens, sagt Treitschke, ein jeder für sich selbst allein stehe, ist eine Überzeugung, welche bereits in den untersten Schichten des Volkes feste Wurzel geschlagen hat.[2]) So bemerkt auch Kaftan (das Christentum und die Philosophie 1896 S. 22), Plato habe das höchste Gut in die Erkenntnis, Kant dagegen in das sittliche Wollen und Handeln gesetzt. Mit dieser Fassung habe Kant zuerst den Grundgedanken der Reformation zu einem philosophischen Prinzip erhoben und verdiene darum der Philosoph des Protestantismus zu heifsen.

---

[1]) Curtius, Altertum und Gegenwart, S. 349.

[2]) Historisch-polit. Aufsätze III, S. 21. Ferner Titius, Luthers Grundanschauung vom Sittlichen verglichen mit der Kantischen. Kiel 1899.

Weiter ausgeführt sind diese Gedanken von Katzer in dem Heft: Kants Bedeutung für den Protestantismus 1897.

Paulsen bringt nun noch eine Reihe anderer Punkte hinzu, um Kant als den philosophischen Vertreter des Protestantismus darzustellen.

Von vornherein erscheint uns dies Unternehmen bedenklich und zwar aus mehrfachen Gründen. Einmal lehrt die alte und neue Geschichte der Philosophie, wie mifslich es ist, ein philosophisches System oder einen Philosophen nach religiösen oder gar konfessionellen Mafsstäben zu messen. Um von andern zu schweigen, sei nur die Anklage wegen Atheismus gegen Fichte erwähnt. Hätte man Fichten Zeit gelassen, seine Gedanken bis zu Ende durchzudenken und zu prüfen, so wäre von dem Scharfsinne Fichtes zu erwarten gewesen, dafs er das Unzureichende seines Denkens eingesehen und es verbessert hätte. So aber beeilte er sich, sich vom Atheismus zu reinigen, indem er seine Gedanken verallgemeinerte, und einem Begriffe seines unfertigen Denkens den ehrwürdigen Namen Gottes beilegte. Er ward dadurch der Vater der bis auf heute herrschenden idealistischen Religionsphilosophie, die den Namen Gottes an Begriffe verschwendet, die dieses Namens völlig unwürdig sind.

Doch trifft dies Bedenken, einen Philosophen nach religiösem Mafse zu messen, hier bei Paulsen insofern nicht zu, da er unter Protestantismus weniger die protestantische Kirche oder Theologie versteht, als vielmehr den ganzen Geist des Protestantismus, namentlich die Freiheit der wissenschaftlichen Forschung.

Ein anderes Bedenken betrifft den Umstand, gerade Kant hier in den Vordergrund zu stellen. Denn heutzutage ist es sehr mifslich, Kant auszulegen. Da sind die Schriften aus der vorkritischen Zeit zu unterscheiden von den Kritiken. Diese sind wiederum aus verschiedenen Bestandteilen zusammengesetzt, die nicht immer recht zusammenstimmen wollen. Da sind die erste und zweite Auflage verschieden. Ferner werden seit einigen Jahren Kants Vorlesungen veröffentlicht, in denen er, wie es scheint, lebenslang vielfach gerade das dogmatisch vorgetragen hat, was er in seinen Schriften kritisch bezweifelte. Schlimmer als das alles aber ist die Kantphilologie und Kantphilosophie, nämlich die Auslegung Kants durch unsere Gelehrten. Um Kant hat sich ein Scholastizismus schlimmster Art gebildet. Sehr richtig sagt A. Lange: wie ein geschlagenes Heer sich auf einen festen Punkt zurückzuziehen sucht, so geht die neue vielfach geschlagene Philosophie auf Kant zurück.

Nur ist das kein fester Punkt. Fast jeder Ausleger deutet ihn in einem besonderen Sinne und meint damit für die eignen Meinungen in Kant einen festen Punkt gefunden zu haben.

Um die Beziehung Kants zum Protestantismus auseinanderzusetzen, wird zunächst gesagt: »Die Frage nach dem Verhältnis der Vernunft zum religiösen Glauben läfst eine dreifache Antwort zu; wir wollen sie nennen: die rationalistische, die semirationalistische, die irrationalistische. Der Rationalismus behauptet: die Vernunft vermag aus sich allein ein System absoluter Wahrheit hervorzubringen, das zugleich den Wert eines religiösen Glaubens hat. So Plato und Aristoteles und im Grunde alle griechischen Philosophen. So in der Neuzeit vor allem die spekulativen Philosophen.« (6.)

Richtig hieran ist, dafs die späteren griechischen und römischen, sowie viele neuere Philosophen ihre Systeme zugleich als eine Art Religion, eine Weltanschauung zur Befriedigung nicht nur der spekulativen, sondern auch der Gemütsbedürfnisse ansahen. Aber dies gilt nicht von Plato und Aristoteles. Beide unterscheiden sehr streng Wissen und Glauben. Unaufhörlich warnen sie vor einer Vermischung beider, sehen die Weltanschauung, die sie etwa vortragen, oder was man ihre Religion nennen mag, gar nicht als ein Erzeugnis des strengen Wissens an, sondern fügen bei dergleichen Aufstellungen meist ausdrücklich hinzu, das sei nur Meinung oder Mythus. Selbst Plotin macht bei Aufstellung seiner Gedanken über göttliche Dinge die Bemerkung, zu solchen Gedanken komme man nur »durch Vorbeigehn am Denken«. Unter den Neuern sind es insbesondere Kant und Herbart, die den Unterschied zwischen Wissen und Glauben festhalten.[1]) Darauf mufs noch oft hingewiesen werden.

Insofern hat Paulsen recht, wenn er Kant nicht zu den Rationalisten im oben angegebenen Sinne rechnet. Auch zu den Semirationalisten, die neben der geoffenbarten noch eine natürliche Religion auf die blofse Vernunft gründen, gehört Kant nicht, sondern zu den Irrationalisten, die behaupten: »die Vernunft kann mit dem blofsen Wissen nicht über die empirische Wirklichkeit hinaus; sie weifs nichts von Gott und göttlichen Dingen; die Religion steht allein auf dem Glauben, nicht auf Beweisen.«

So findet Paulsen Kant als Vertreter des Protestantismus besonders in 3 Stücken: 1. in der Autonomie der Vernunft, 2. Kant

[1]) Kant (Prolog. Rosenkranz III, 147) verbittet sich ernstlich das Spielwerk von Wahrscheinlichkeit und Mutmafsungen und zweitens die Entscheidungen vermittelst der Wünschelrute des sogenannten gesunden Menschenverstandes.

ist anti-dogmatisch, 3. er ist der Vertreter der Möglichkeit und Notwendigkeit eines praktischen Vernunftglaubens.

Zum ersten Punkte wird (S. 14) bemerkt: »Mit der fortgeschrittensten Aufklärung bekennt sich Kant zur Lehre von der Autonomie der Vernunft: sie ist die selbstherrliche Richterin in allen Fragen über wahr und unwahr, gut und böse. Es giebt keine Instanz über ihr, es giebt keine Offenbarung, durch die sie eingeschränkt würde; die Wahrheit einer etwaigen Offenbarung könnte wieder nur durch die Prüfung vor der theoretischen und praktischen Vernunft ausgemacht werden. Insofern ist Kant konsequenter Rationalist.«

Dazu ist zu sagen: Dies, im allgemeinen angesehen, ist weder spezifisch Kantisch noch protestantisch, sondern bildet den Grundsatz jeder Forschung und Überlegung.

Man denke zunächst an den Unterschied von wahr und falsch bei den Theoretikern des Katholizismus oder Thomismus.

Mag es für die Wirklichkeit zutreffen, was Paulsen vom Katholizismus sagt, er erkenne keine wissenschaftliche Freiheit, sondern nur die Autorität an, mag es auch echt katholisch sein, Praxis und Theorie völlig auseinander fallen zu lassen. In der Theorie werden die gelehrten Thomisten die wissenschaftliche Freiheit und Unbefangenheit ebenso für sich in Anspruch nehmen, als Paulsen dies von Kant und dem Protestantismus rühmt. Sie werden etwa sagen: Die Vernunft oder die Philosophie oder der gesunde Menschenverstand oder die Logik, oder wie man es sonst nennen mag, findet den Unterschied von wahr und unwahr. Dieser Unterschied wird von keiner Autorität gemacht. Auch Gott macht nicht das Wahre zum Wahren, noch kann er das Wahre zum Unwahren oder das Unwahre oder Widersprechende zum Wahren und Wirklichen machen. Gegenüber dem Traditionalismus Bonalds, der etwa behauptet hatte, die Autorität gehe aller Prüfung und allem Denken voran, wird in Gutberlets philosophischem Jahrbuch der Görres Gesellschaft 1899, S. 39 ausgeführt: Hätte der menschliche Geist alle Ideen nur durch den Glauben, so wäre er rein receptiv. Dies ist aber psychologisch unwahr. Der menschliche Geist ist wirklich nicht, wie eine Tafel, die in reiner Passivität das in sich aufnimmt, was Sprache und Unterricht auf sie hinzeichnen, sondern er ist in der Erkenntnis selbst aktiv und eignet sich dieselben an durch selbständige Thätigkeit. Sprache und Unterricht — und an letzter oder erster Stelle also auch die Offenbarung — dürfen nicht an die Stelle der persönlichen Quelle der

Erkenntnis intellektueller Wahrheit treten, so dafs diese Quelle dadurch elidiert wird, was bei BONALD geschieht. Bei ihm steht am Anfang der Dinge die Autorität Gottes, der man unbedingt glauben mufs. Aber wie kann ich einer Autorität glauben, bevor ich von ihrer Existenz mich wissenschaftlich überzeugt habe? Der Glaube setzt notwendig eine auf Grund einer Prüfung gewonnenen Anerkennung voraus, denn die Gewifsheit, dafs die fremde Autorität alleiniger Grund der Gewifsheit sei, kann ohne circulus vitiosus nicht aus dieser Autorität gewonnen werden. Somit ist es unstatthaft, alle Erkenntnis zur Glaubenserkenntnis zu machen.«

Was die Prinzipien, die blofse Theorie angeht, darf niemand die Entscheidung der Vernunft über wahr und unwahr als Eigentum des Protestantismus oder gar Kants in Anspruch nehmen und dies dem Katholizismus absprechen. Wie es in der Praxis geübt wird, soll nicht untersucht werden. Aber die Katholiken könnten nicht allein auf die protestantische Praxis hinweisen, sondern auch auf viele protestantische Theologen und Philosophen, die Gottes Allmacht dadurch zu preisen suchen, dafs sie ihn erhaben denken über die Gesetze der Logik und behaupten, es hänge allein von seinem Willen ab, den Unterschied von wahr und unwahr zu machen, Gott könne es auch bewirken, wie Des Cartes meinte, dafs im ebenen Dreieck die Winkel nicht gleich zwei Rechten seien. Ja man könnte gerade solche Philosophen nennen, deren sich der Protestantismus zuweilen als der Seinigen noch besonders gerühmt hat; FICHTE, SCHELLING und besonders HEGEL haben es ja in der That versucht, den Unterschied von wahr und unwahr theoretisch aufzuheben, die Giltigkeit der Logik zu leugnen und zu verspotten, indem sie den Widerspruch zum Prinzip der Wissenschaft machten, und indem sie mittelst litterarischen, staatlichen und kirchlichen Terrorismus diese Unlogik durch ihre Autorität andern aufzwangen.[1]) Gewifs ist es das stärkste sacrificium intellectus, sich vor dem erkannten Widerspruch zu beugen und das Unlogische als wahr anzuerkennen!

Nicht mit Unrecht bemerkt ALLIHN: »Wie viel der katholischen Kirche auch oft daran gelegen war, einzelne ihrer Lehren über die Einwendungen eines demselben widerstrebenden Denkens hinweg zu heben, so hat sie doch nie die Taktlosigkeit gehabt, dem Verfahren, durch Einführung einer spekulativen Antilogik die Widersprüche altkirchlicher Lehren mit den Anforderungen an ein wissenschaftliches Denken auszugleichen, ihr Placet zu geben. Man hatte viel zu viel

[1]) Siehe diese Zeitschrift 1897, S. 250 ff.

Respekt vor der alten wissenschaftlichen Sitte, als dafs man es gewagt hätte, gewissen Sätzen zu liebe statt des principium contradictionis evitendae (des zu vermeidenden Widerspruchs) ein principium contradictionis committendae (des zuzulassenden Widerspruchs) einzuführen. Hierdurch unterscheidet sich die alte Scholastik wesentlich von der modernen idealistischen des tendentiösen Verfahrens namentlich der Jünger Hegels.[1]) Und wir sind noch gar nicht über diese Verkehrtheit hinweg. Wenn Falckenberg erklärt, für die Philosophie seien die Kategorieen richtig und falsch unzulänglich,[2]) so sprechen und denken sehr viele also und, wir werden sehen, Paulsen steht ihnen sehr nahe.

Weiter hat Paulsen in dem oben angeführten Satze an Kant und an dem Protestantismus die Autonomie der Vernunft in der Entscheidung von gut und böse als Eigentümlichkeit gerühmt.

Aber auch hier würden die Nicht-Protestanten, also die Katholiken fragen: Glaubst du denn, dafs wir den Unterschied von gut und böse leugnen oder auf eine Autorität etwa auf die Gottes zurückführen? »Nach Thomas Aq. galt es allgemein bei den katholischen Theologen und Moralphilosophen als stehender Grundsatz: Viele Handlungen sind nicht deshalb bös, weil sie verboten sind, sondern sie sind deshalb verboten, weil sie böse sind. (Cathrein, s. Ztschr. f. ex. Phil. XV, 420.)

»Der blofse Wille Gottes kann schon deshalb nicht Norm sein, weil er uns in sich selbst unbekannt ist, und wir innerhalb der natürlichen Ordnung ihn aus der Natur der Dinge erschliefsen müssen. Der Wille Gottes ist an die Richtschnur der ewigen Weisheit gebunden. Behaupten, dafs die Gerechtigkeit einfachhin vom Willen Gottes abhänge, ist nach Thomas eine Gotteslästerung. Wenn als Norm des Handels die Ehre Gottes gelten soll, so frage ich: woran erkenne ich, ob ein Handeln Gott verherrlicht? Bei einigen Handlungen, die unmittelbar Gott zum Gegenstande haben, ist dies leicht festzustellen. Bei allen übrigen aber ist dies kaum möglich, wenn ich nicht schon ihre Gutheit voraussetze. Darf ich z. B. lügen, um einen Meineid oder Gottesraub zu verhindern? Darf ich einen gewohnheitsmäfsigen Gotteslästerer heimlich aus dem Wege schaffen,

---

[1]) Allihn, In der Zeitschr. f. ex. Phil. I, S. 186.

[2]) Gesch. d. neuern Philos. 1886.

damit er endlich aufhöre, Gott zu lästern? Darf man stehlen um Almosen zu geben und die Armen zur Liebe Gottes zu bewegen? Wenn es bei Bestimmung des sittlichen Charakters einer Handlung einzig auf die Verherrlichung Gottes ankommt, sehe ich nicht, warum diese Handlungen nicht gut sein sollten.« (CATHREIN, Gutberlets philos. Jahrbuch 1899, S. 22.)[1])

Man sieht, hier wird wenigstens der Theorie nach, jedem Menschen die Autonomie der Vernunft, über gut und böse zu entscheiden, beigelegt. Woher anders als aus seinem Gewissen oder seiner praktischen Vernunft kann er wissen, was gut und böse ist, wenn er darnach die Gebote Gottes prüfen soll? Ganz allgemein im Anschlufs an Aristoteles stellt CATHREIN als Moralprinzip hin: »sittlich gut ist, was der vernünftigen Natur des Menschen angemessen ist.«[2])

Freilich sind dergleichen Ansichten nicht unwidersprochen geblieben. Aber auch hier könnte man fragen: wie steht es denn darin bei den Gelehrten des Protestantismus? In einer grofsen Anzahl theologischer Ethiken wird ohne weiteres Gott, sein Wille, sein Befehl, Liebe zu ihm oder ähnliches zum Prinzip des Guten erhoben.[3]) Selbst eine theologische Richtung, die sich gern lutherisch nennt und sich vorzugsweise philosophisch auf Kant beruft, die Ritschlsche, ist weit davon entfernt, die Autonomie des Sittlichen im Kantischen Sinne zu verstehen. Teils wird das Gute auf den Willen Gottes begründet, teils wird die Autonomie oder was Kant Selbstzweck nennt, im Sinne von Selbstgefühl man möchte sagen von Selbstsucht gedeutet.[4]) Und wie steht es um die philosophischen Ethiker des Protestantismus? Man sagt nicht zu viel, wenn man sagt: aufser Herbart und seiner Schule ist kaum einer Kant in der Autonomie der praktischen Ver-

---

[1]) Eine ganz ähnliche Auseinandersetzung von SCHNEIDER s. diese Zeitschrift 1896, S. 387.

[2]) Moralphilosophie 1899, I, 230. Auch in GLOSSNERS (katholischem) Jahrbuch 1899, S. 44 heifst es: Stellt man als oberstes Moralprinzip auf: Thue, was Gott will, so kann dies auf philosophischem Standpunkte nur den Sinn haben: Handle der durch deine Vernunft erkannten, von Gott gesetzten und gewollten Ordnung gemäfs. Dies und nichts anderes besagt der oberste sittliche Grundsatz: Thue das Gute, meide das Böse. Er ist gleichbedeutend mit: Handle vernunftgemäfs, nicht vernunftwidrig.«

[3]) Vergl. THILO: Die Wissenschaftlichkeit der modernen spekulativen Theologie. Und FLÜGEL: Die spekulative Theologie der Gegenwart.

[4]) O. FLÜGEL: A. Ritschls philos. u. theolog. Ansichten 1895, S. 31 ff. — FLÜGEL: Spekul. Theologie d. Gegenw. 115, 269, 395.

nunft gefolgt. Kants Autonomie bestand auch darin, dafs er die praktische Philosophie von der theoretischen und deren Schwankungen trennte und sie begründete auf die allgemeine praktische Vernunft, »da der gemeine Mann nicht nur ebenso richtig, sondern oft trefflicher moralisch urteile als der Gelehrte.« Aber die idealistischen Nachfolger Kants haben geglaubt, die Höhen und Tiefen, das Nahe und Ferne der ganzen Welt und der Menschheit durchforschen zu müssen, um dort zu finden, was jeder Mensch in seinem eignen Innern täglich hundertmal finden kann, nämlich das sittliche Urteil. Es soll nur an die Ethik von Paulsen erinnert werden. In letzter Linie gründet Paulsen die Ethik auf die Natur des Allwirklichen: »Ist nicht der Mensch mit seinem ganzen Wesen in der Allwirklichkeit gegründet? Die Gesetze sind nicht zufällig, sondern nur Ausflufs der Natur der Dinge, der Natur des menschlichen Willens, worin er seiner eignen Grundrichtung inne wird u. s. w.[1]) Selbst wenn es so wäre, dafs wir alle uns auf das Absolute oder Allwirkliche gründeten, so kommt es doch, wenn unsere Sittlichkeit daraus abgeleitet werden soll, darauf an, dafs wir das Altwirkliche mit seinen Gesetzen kennen. Davon können aber doch nur die Gelehrten wissen. Der gemeine Mann könnte dergleichen nur auf mehr oder weniger blinde Autorität, die er den monistischen Philosophen entgegenbrächte, annehmen. Er wäre also für die Autonomie der Sittlichkeit oder für den Protestantismus verloren. Und nun gar wir bösen Herbartianer! Wir fühlen und erkennen das Allwirkliche nicht nur nicht an, wir leugnen es, bekämpfen es. Wir weisen nicht blofs nach, dafs der Begriff des Allwirklichen in sich widersprechend sei und es also ein solches nicht geben könne, sondern auch dafs wenn das Allwirkliche existierte oder zum Dasein strebte, es kein Prinzip der Sittlichkeit, sondern der Unsittlichkeit sein würde.[2]) Wir mit unserm »zerbröckelnden Denken, mit der Unfähigkeit zur Bildung eines einheitlichen Gedankensystems«, wie Paulsen von uns sagt, wir sind darnach von der Sittlichkeit ganz ausgeschlossen. Das ist die Folge einer jeden Sittenlehre, die sich auf Theorie, auf den Glauben an etwas gründet, was nur wenigen Gelehrten zugänglich ist.

Sonst giebt Paulsen als Kriterium für gut und böse an: die Wohlfahrt des Ganzen. Kann nun der gemeine Mann wissen, was dem allgemeinen Besten dient und was nicht? Paulsen antwortet:

---

[1]) Paulsen: Ethik S. 283, vergl. dazu Zeitschr. f. ex. Phil. XVII, 397.

[2]) Diese Zeitschrift 1894, S. 349.

Nicht der Einzelne soll die Regeln für sein Thun durch Ausrechnung der voraussichtlichen Wirkungen seiner Handlungen finden, denn die Berechnung des Nützlichen sei im einzelnen Falle nie durchführbar, viel sicherer und der Wohlfahrt zuträglicher sei es, im allgemeinen sich der herrschenden Sitte anzuschliefsen oder dem Gewissen zu folgen, welches ja nichts anderes sei, als das Sein der Sitte im Bewufstsein des Individuums.« (Ethik 194.)

Das ist wiederum das Gegenteil der Kantischen Autonomie und des Protestantismus. Das heifst, den Einzelnen ganz und gar der Sitte unterwerfen. Aus der Sitte, wahrscheinlich wie sie die Gelehrten deuten, soll der Einzelne lernen, was gut und böse ist und zwar auch nur der That nach, denn über die Gesinnung hat die Sitte keine Macht. Hier wird wiederum blinde Autorität und blinder Gehorsam Prinzip der Sittlichkeit. Von dem Einzelnen wird das schändlichste sacrificium der Vernunft verlangt, nämlich seiner eignen sittlichen Einsicht unter Umständen entgegenzuhandeln.

Ist das Kantianismus? Ist das Protestantismus?

Dabei ist nicht zu übersehen, dafs jede Ethik im Sinne von Paulsen zum Eudämonismus führt, denn Paulsen nennt sein System gern Voluntarismus, weil er den Willen als das Grundwesen des Menschen ansieht und auch den Willen als höchstes sittliches Prinzip anerkennt. Daraus folgt aber die Herrschaft — nicht des guten oder vernünftigen Willens, sondern des Willens oder der Begierde schlechthin. Das führt zu einer Knechtschaft, von der uns gerade Kant befreien wollte durch die Herrschaft der Vernunft.

Mit dem, was über die Autonomie der Vernunft hinsichtlich des Wahren und Falschen, des Guten und Bösen gesagt ist, sollte gezeigt werden, wie mifslich es ist, diese Unterschiede einer Partei oder einem Manne, oder einem System als Vorzug anzurechnen. Ohne die Anerkennung dieser Unterscheidung ist überhaupt keine Wissenschaft möglich. Diese Voraussetzungen mufs jedes System wenigstens in thesi machen. Die Praxis läfst auf allen Seiten oft genug zu wünschen übrig.

Wenn nun die Unterscheidung von gut und böse oder das Gewissen jedem Unbefangenen zugeschrieben werden mufs, wenn also jeder insofern autonom und sein eigner Gesetzgeber ist, schliefst dies die Autorität aus? Schliefst z. B. Kants ethisches System einen göttlichen Gesetzgeber aus? Das wird oft gesagt. »Wer anbetet, entsagt seinem freien Willen, seiner freien Prüfung, seiner persönlichen Selbständigkeit, er entsagt der Führung seines Gewissens. Es heifst dem Angebeteten gegenüber auf Anlegung des moralischen Mafsstabes

verzichten und das würde heifsen, ihm gegenüber aufhören, ein moralisches Wesen zu sein.[1])

Oder Hartmann: So lange ich einem theistischen Gott glaube, der mich samt der Welt geschaffen und dem ich gegenüber stehe, wie das Gefäfs dem Töpfer, so lange bin ich nichts gegen ihn, eine Scherbe in seiner Hand, und meine Sittlichkeit kann in nichts anderem bestehen, als in der strikten, blinden Unterwerfung unter den allmächtigen, heiligen Willen dieses transcendenten Gottes d. h. so lange kann alle Moralität nur auf dem von aufsen an mich herantretenden Gebot beruhen, oder heteronom sein. Nun fängt aber die wahre Sittlichkeit erst mit der sittlichen Autonomie an, und die heteronome Moral, wie wertvoll sie auch als Erziehungsmittel für Unmündige sein mag, wird zur unsittlichen Bekämpfung der wahren und alleinigen Sittlichkeit, wenn sie sich ausdrücklich an deren Stelle setzt. Da nun aber der Theismus kein Moralprinzip neben oder über dem göttlichen Wesen dulden darf, so mufs alle theistische Moral notwendig unsittlich wirken, insofern die Bildung schon bis dahin fortgeschritten ist, die für die sittliche Autonomie notwendige Reife des Geistes erlangt ist. Das moderne sittliche Bewufstsein ist sich nun aber darüber schon ganz klar, dafs Handlungen, die nur gehorsame Ausführungen eines fremden Willens sind, niemals einen sittlichen Wert im eigentlichen Sinne beanspruchen können, vielmehr die moralische Bedeutsamkeit erst bei der selbstgesetzgebenden Selbstbestimmung anfängt.[2])

Dazu bemerkt M. Lazarus in der Ethik des Judentums 1898, S. 98: »Zunächst werwechselt Hartmann die Autonomie und Heteronomie des sittlichen Menschen mit der Autonomie und Heteronomie der Sittlichkeit selbst. Nur auf diese, nicht auf jene kommt es an. Andernfalls wäre die Autonomie des Sittlichen ein blofser Schein, oder aber eine ganz ungerechtfertigte Übertreibung. Denn auch die völlig autonome Sittlichkeit erschafft ja nicht das Sittengesetz, erzeugt es nicht aus eigner Freiheit oder gar Willkür, sondern es findet es in sich und erkennt es mit innerer und unbeugsamer Notwendigkeit an. Das Sittengesetz ist eben ein kategorischer Imperativ. Das Kategorische aber hat seinen Grund nicht in dem Gesetzgeber, sondern in dem Werte und der Würde des Gesetzes selbst. Nicht das ist die wahre Bedeutung der Autonomie des Sittengesetzes, dafs der Mensch

---

[1]) Gizycki: Moralphilosophie. 1888, S. 5, 22 u. 385, vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XVII, 410 ff.

[2]) Selbstzersetzung des Christentums. S. 29.

selbst es sich giebt, sondern daſs der sittliche Mensch oder die Sittlichkeit in ihm und sie allein das Gesetz giebt. Denn wer immer der Gesetzgeber sei, und welches die Quelle der Erkenntnis: nur die Einsicht in den Wert und die Würde des Gesetzes entscheidet über die Sittlichkeit, über die wahre sittliche Natur desselben.... Nicht über und nicht neben dem göttlichen Wesen ist das Moralprinzip; es ist in sich selbst, aber eben deshalb ist es zugleich in Gott, in Gott, weil und wiefern er das Urbild aller Sittlichkeit ist; und ich muſs noch einmal wiederholen: nicht weil das Prinzip in Gott ist, deshalb ist es das Moralprinzip, sondern weil es das Moralprinzip an sich und ganz absolut ist, deshalb ist es notwendig in Gott. Das Moralprinzip ist seinem Inhalt und seiner Geltung nach unabhängig von jeder dogmatischen Vorstellung; seinen Grund und sein Ziel hat das sittliche Prinzip in sich selbst; es ist autonom und darin besteht seine Würde. Dem jüdischen Geiste aber fügt sich zu dieser Würde auch die Weihe, dadurch daſs das sittliche Prinzip ohne an seinem Wesen etwas zu ändern oder seiner Eigenart und seine Selbständigkeit irgendwie zu verringern, zugleich urbildlich in Gott gegeben ist. Wahrhaft sittlich sein d. h. ohne einen äuſsern Zwang, ohne fremden Befehl, ohne irgend einen Gewinn, oder eine sonstige Absicht, sondern allein wegen des sittlichen Wesens oder aus der sittlichen Natur des Menschen das Gute erkennen und ergreifen, das heiſst doch gewiſs autonom und autonom sittlich sein! — Wann nun aber ein solcher autonom sittlicher Mensch in Gott das Urbild und das Vorbild aller Sittlichkeit erkennt, und wenn er ihm nachzustreben sich bemüht, soll er darum weniger sittlich (oder gar nach Hartmann unsittlich) sein? Darf ein Mensch nicht einem edlen Vorbilde folgen? Verliert er an eigner Würde, weil er einem erhabenen Beispiel nachstrebt? Und darf ein Mensch, ein sittlicher Mensch, um nur die Würde seiner Autonomie zu retten, nicht von dem Sittenlehrer lernen? ... Wenn Kant die Untersuchung anstellt: »was die Natur für eine Absicht gehabt habe, dem Willen Vernunft als Regiererin beizulegen,« und wenn er findet: dies könne nicht geschehen sein, um der Glückseligkeit willen, sondern »zu der viel würdigeren Absicht,« um einen an sich selbst guten Willen hervorzubringen: — so muſs man bedenken, daſs hier eine mit Absicht handelnde Natur ein, um nicht zu sagen, mythischer, doch jedenfalls dogmatischer Begriff ist, und es ist schlechterdings unerfindlich, weshalb die Vorstellung, daſs Gott dem Menschen die Vernunft zur Leitung des Willens gegeben habe, zur Begründung der Sittlichkeit weniger geeignet sein solle, als wenn man sagt, die Natur habe es gethan. In der That aber ist

die treibende Kraft in dem ganzen Gedankengange dieses: der menschliche Geist stellt unabhängig von jeder äufsern Macht und von jedem fremden Einflusse, also völlig autonom, Sittengesetze auf; er thut dies, weil es seiner innern Natur, seinem Wesen entspricht; aber dieses sein Wesen, seine Natur ist nicht aus ihm selbst, er hat es nicht geschaffen, es ist nicht das Erzeugnis seines Willens und seiner Freiheit, sondern einer gegebenen Notwendigkeit. Das Sittengesetz ist autonom, weil es aus dem Wesen des menschlichen Geistes und aus ihm allein stammt. An dieser Autonomie und an ihrem Werte für die Reinheit und Festigkeit der Begründung der Sittlichkeit wird nichts dadurch geändert, dafs das Wesen des menschlichen Geistes selbst nicht seine eigne Schöpfung ist, dafs es, gleichsam ohne sein Zuthun, ist, was es ist und wie es ist, nämlich zur Gestaltung einer sittlichen Welt berufen und befähigt. Das, worauf es hier allein ankommt, ist, dafs durch die Autonomie jeder fremde Wille, jede äufsere Macht und jeder sonstige Beweggrund von der Schöpfung der Sittlichkeit fern gehalten würde; dafs das Sittliche nur um seiner Sittlichkeit willen da sein, dafs das Gute in sich selbst seinen Grund, seinen Wert und seine Würde besitzen soll. — Diese erhabene Reinheit und Würde des Sittlichen ist von jeder theistischen Vorstellung unabhängig, weil sie aus dem Wesen des menschlichen Geistes selbst stammt; aber thöricht ist es, zu meinen, dafs die theistische Ansicht ihr Abbruch thut. — Ob ich den Schöpfer des Menschen, dieses spezifisch gearteten, die Sittlichkeit autonom aus sich herstellenden, vernünftigen Wesens Gott nenne oder die mit Absicht handelnde Natur oder sonstwie, macht schlechterdings für die Begründung des Sittlichen keinen Unterschied. Der Thor aber, welcher, um jeder theistischen Denkweise aus dem Wege zu gehen, meinte, dafs er sich, sein Wesen selbst geschaffen, würde der Letzte sein, von dem wir die Begründung des Reinsittlichen zu erwarten hätten.«

Dieses ist so ausführlich mitgeteilt, einmal um den Vorwurf zu entkräften, als vertrage sich die Autonomie des Sittlichen nicht mit dem Glauben an Gott, ferner dafs sie Kant selbst verträglich damit findet, legt er selbst doch der christlichen Moral den Charakter der Autonomie bei,[1]) vor allem aber ist es auch darum mitgeteilt, um zu zeigen, dafs hier Lazarus von der Ethik des Judentums sowohl

[1]) Kr. d. pr. V. Ausgab. Rosenkranz VIII, S. 270 »Das christliche Prinzip der Moral selbst ist nicht theologisch (mithin Heteronomie), sondern Autonomie der reinen praktischen Vernunft für sich selbst, weil sie die Erkenntnis Gottes und seines Willens nicht zum Grunde dieser Gesetze, sondern nur der Gelangung zum höchsten Gute unter der Bedingung der Befolgung derselben macht, und selbst die eigent-

des Alttestamentlichen wie des rabbinischen rühmt, was Paulsen als Eigentümlichkeit Kants und des Protestantismus ansieht, nämlich die Autonomie des Sittlichen, wie schon oben darauf hingewiesen ist, dafs die Thomisten eben dasselbe für sich in Anspruch nehmen. Hier also liegt kein Vorzug irgend einer Partei, sofern man allein auf die Theorie sieht.

Nun hat Kant freilich die Autonomie nicht selten auch im Sinne von Selbstverursachung genommen, wenigstens Anlafs gegeben, die transcendentale Freiheit im Sinne eines ursachlosen Geschehens zu deuten und zu verallgemeinern. Aber es wäre im höchsten Grade unrecht, dies als etwas Wesentliches des Protestantismus anzusehen, wie viele protestantische Denker auch diesem Irrtum verfallen sein mögen.

Es ist noch nötig einiges zu sagen über Paulsens Worte: nach Kant giebt es keine Offenbarung, durch die die Vernunft eingeschränkt würde; die Wahrheit einer etwaigen Offenbarung könnte wieder nur durch Prüfung vor der Vernunft ausgemacht werden.« Diese Worte sind ganz unverfänglich, sofern unter Vernunft ein formales Vermögen verstanden wird, das in letzter Instanz über wahr und unwahr, über gut und böse entscheidet. In diesem Sinne aber ist die Ansicht weder Kant noch dem Protestantismus eigentümlich. Das ist von jeher die allgemeine Meinung unter Protestanten und wie oben gezeigt, auch unter vielen katholischen Gelehrten gewesen: die Vernunft hat zu prüfen, ob gewisse Sätze Offenbarung sind, ob man genügend Grund hat, anzunehmen, dafs der, von dem jene Sätze herrühren, über die betreffenden Dinge mehr wufste, als wir. Leibniz vergleicht den Hergang zwischen Vernunft und Offenbarung treffend mit dem Verfahren eines Kollegiums, das einen neuen ihm vom Fürsten zugesandten Vorstand zuerst um seine Beglaubigungsschreiben fragt, diese prüft und sobald es sie in Ordnung gefunden hat, sich ihm als dem Präsidenten unterordnet. Oder wie Paulsen sagt: ich glaube in tausend Dingen fremder Autorität, ich lasse mich von denen, die ich für sachkundig und wahrhaft halte, belehren und nehme auf ihr Zeugnis die Wahrheit dieser und jener Aufstellung an, auch in grofsen uud wichtigen Angelegenheiten. Aber mein Glaube beruht auf spontaner Zustimmung meiner Vernunft und meines Ge-

---

liche Triebfeder zu Befolgung der erstern nicht in die gewünschten Folgen derselben, sondern in die Vorstellung der Pflicht allein setzt, als in deren treuer Beobachtung die Würdigkeit des Erwerbs der letztern allein besteht.«

wissens, ich selbst bin es, der die Autorität für mich macht; und ich mache sie nur von Fall zu Fall, ich behalte mir die Prüfung jedes Punktes vor, wenn ich sie auch nicht ausführen kann. Dagegen eine Instanz, die mein Gewissen bände, die mich verbände zu glauben, was ich, meiner eignen Vernunft mich bedienend, für unwahr halte, die kann es nicht geben.« (21.) Wahrscheinlich würden hierauf die Thomisten antworten: eine solche Instanz lehren wir auch nicht. Die Autoritäten, denen wir uns fügen, haben wir eben vermöge unserer Vernunft und unseres Gewissens als die vertrauenswürdigsten anerkannt.

Der Theorie nach werden hier Katholiken und Protestanten einig sein, solange sie unter Vernunft ein formales Vermögen verstehen. Allein sobald jene Worte Paulsens über Kant im spezifisch Kantischen Sinne genommen werden, hören sie auch auf, etwas spezifisch Protestantisches auszudrücken. Nach Kant ist die Vernunft nicht ein blofs formales Vermögen, sondern sie ist Trägerin oder Erzeugerin von bestimmten Ideen (Gott, Freiheit und Unsterblichkeit). Selbst wenn irgend eine Offenbarung von aufsen her an einen mit Kantischen Ideen und Kategorieen ausgestatteten Geist heranträte, könnte das von aufsen Kommende nur soweit verstanden werden, als es den angestammten Ideen entspricht und mufs in jedem Falle in die angestammten, bereitliegenden Kategorieen gefafst werden, um überhaupt gefafst werden zu können. Die Vernunft als ein Inventar fertiger, oder sich aus sich selbst erzeugender Ideen und Kategorieen, ist Quell oder doch Kriterium aller religiösen Ideen, selbst fremden Ideen mufs sie ihr Gepräge aufdrücken. Eine Offenbarung, die etwas Neues bringt, was nicht wenigstens implicite im menschlichen Geiste liegt, kann es darnach nicht geben.[1]) Das mag Kantisch sein, aber protestantisch ist es nicht.

Wird nun gar, wie Paulsen dies versucht, Kant im monistischen Sinne verstanden, so ist die göttliche Substanz und der menschliche Geist identisch; hier steht dem Menschen in Gott nicht ein anderer gegenüber. Hier ist jede Offenbarung der Möglichkeit nach ausgeschlossen. Alles, was Offenbarung genannt wird, ist nur eine Selbstbesinnung des Menschen auf sich, und jede derartige Selbstbesinnung mufs als göttliche Offenbarung gelten.[2]) Das ist die vielfach aus-

[1]) Vergl. das Nähere über Vernunft und Offenbarung bei Flügel: Das Wunder und die Erkenntnis Gottes. S. 174.

[2]) Vergl. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1894, S. 256 ff., wo Paulsens Ansichten darüber besprochen werden.

gesprochene und nachgesprochene Ansicht von neuern Philosophen und Theologen, aber protestantisch ist dergleichen nicht.

Der zweite wichtige Punkt, in dem Kant als Philosoph des Protestantismus angesehen wird, ist nach PAULSEN dieser: »Kant ist anti-dogmatisch, man kann auch sagen: anti-intellektualisch. Er ist überzeugt, die spekulative Vernunft ist nicht fähig, den religiösen Glauben durch taugliche Beweise zu unterstützen. Die Wissenschaft, das Werk des gegebene Thatsachen durch intellektuelle Funktionen konstruierenden Verstandes, kann niemals über die empirische Welt hinauskommen.« (14.)

Damit berührt Paulsen einen der schwächsten und zugleich folgenreichsten Punkt des Kantischen Denkens, nämlich seine Kategorienlehre. Hier wie in der damit zusammenhängenden Seelenvermögenslehre nimmt Kant kritiklos das Überlieferte hin, um weiter darauf zu bauen. Hier ist er also durchaus kein Vorbild für vorsichtiges Denken, darum auch nicht für den Protestantismus. Viel eher könnten sich vielleicht die Thomisten mit Kants Lehre befreunden. Kants Apriorismus, die bereitliegenden allgemeinen Formen des Raumes, der Zeit, wie der Kategorieen gleichen in manchen Stücken dem mittelalterlichen logischen Realismus, dem die Allgemeinbegriffe Realitäten sind. Ebenso halten die Thomisten, wie Kant, an der Lehre von den Seelenvermögen als realen Ursachen des Geisteslebens fest.[1]) Doch über die Seelenvermögen der Thomisten sei noch eine Bemerkung gestattet. Der Seelenvermögenstheorie giebt GLOSSNER (Jahrbuch 1899 S. 20) folgende Auslegung: »Ist es die Seele, die vorstellt, so wird sie in keinem Falle regungslos hinter den Vorstellungen zurückstehen. Die scholastische Vermögenstheorie aber bedeutet nichts anderes, als dafs dieselbe Seele, die vorstellt, auch vorstellen **kann**, und dafs dieses Können wegen des Wechsels der Vorstellungen irgendwie von den aktualen Vorstellungen und der Substanz der Seele verschieden, sonach als ein der Seele zukommendes Vermögen zu denken ist. Die Weise dieses Unterschiedes — ob derselbe als ein realer oder als blofs virtueller zu denken sei — ist Gegenstand einer besondern Untersuchung.«

Diese Auseinandersetzung ist gegen Herbart gerichtet, von dem berichtet wird, »er betrachtet die Seele nur als den Tummelplatz, der durch fremden Kontakt entstandenen Vorstellungen.« (35.) Nun ist es ja oft genug dargelegt[2]), dafs diese Ansicht fälschlich Herbart zu-

[1]) Vergl. dazu Zeitschr. f. ex. Phil. XIII, 251 u. 258.
[2]) Ebenda XV, 291 ff. u. XVIII, 173 f.

geschrieben wird, dafs es vielmehr die Seele selbst ist, die thätig ist gemäfs ihrer ursprünglichen Qualität, indem sie denkt, fühlt und begehrt. Sie steht keineswegs müfsig hinter den Vorstellungen und ihren Thätigkeiten.

Ja die oben angeführten Worte Glossners könnte man sehr wohl im Herbartschen Sinne deuten. Das Vermögen vorzustellen, soll weiter nichts bedeuten, als dafs die Seele vorstellen **kann**, also als eine blofse Möglichkeit; diese Möglichkeit soll ferner unterschieden sein von der Substanz der Seele. Nach Herbart würde das betreffende Vermögen die ursprüngliche Qualität des Seelenwesens bedeuten. Diese ist unterschieden, natürlich nur begrifflich, von dem Sein der Seele. Das Sein kommt in gleicher Weise allen realen Wesen zu. Sie unterscheiden sich jedoch durch das, was jedes ist, oder durch die ursprüngliche Qualität; die bestimmte Qualität der Seele befähigt diese unter gewissen Einwirkungen von aufsen dazu, vorzustellen. Ein Wesen von anderer Qualität würde unter den nämlichen äufseren Bedingungen nicht vorstellen. Es gehört ein bestimmter ursprünglicher Gegensatz der Seelenqualität gegen die Qualität der andern realen Wesen dazu, dafs die Seele vorstellen, fühlen, begehren kann. Insofern hat die Seele die ursprüngliche Möglichkeit oder das Vermögen vorstellen. Nur ist diese Qualität nicht als eine Thätigkeit, weder als eine aktuelle noch als potentielle zu denken, sondern die Substanz der Seele ist eben die Qualität selbst. Und die Qualität selbst, oder die Seelensubstanz selbst ist thätig, wenn sie von aufsen dazu bestimmt wird.

Aber so denkt Kant die Seelenvermögen und die Kategorieen nicht. Hier hat man es mit realen Kräften zu thun, mit Thätigkeiten, die allerdings auch von aufsen angeregt werden müssen, aber diesen Anregungen oder Sinnesempfindungen den Stempel des Räumlichen, der Substanz, der Kausalität, des Zweckes etc. aufdrücken. Auf seine Kategorieenlehre gestützt lehrt Kant, dafs wir die empirische Welt im folgerechten Denken nicht überschreiten können, weil wir ja selbst erst die Formen und Kategorieen wie eine Art Zwangsvorstellungen in die Natur hineintragen. Darum ist auch der teleologische Beweis für das Dasein Gottes nach ihm hinfällig, weil die räumlichen und kausalen Beziehungen, auf denen jeder Zweck beruht, nicht in der Natur selbst liegen, sondern wir sie erst hineinschauen. Das ist der eigentliche Grund, warum Kant diesen Beweis verwirft, viel weniger kommt in Betracht, worauf Paulsen Kants Zweifel an einen Weltmechaniker begründet, nämlich seine Betrachtungen über physische Geographie. Kant spricht da allerdings auch gegen die Teleologie,

er meint dabei die äufsere, die alles in der Natur ansah lediglich als zu Nutz des Menschen eingerichtet. Der Hauptgrund bei Kant gegen Teleologie ist jedoch seine Kategorieenlehre. Fällt diese, so fallen seine Gründe gegen den teleologischen Beweis. Fällt die Kategorieenlehre, so fällt die Beschränkung unseres Verstandes auf das rein Empirische hinweg. Nur weil unser menschlicher Verstand kein anschauender ist, mufs er nach Kant die Zweckmäfsigkeit in die Natur hereinschauen. Besäfsen wir einen anschauenden Verstand (nicht besser als ein hölzernes Eisen!) d. h. würden wir nach Kants Meinung die reine Wahrheit erkennen, so fiele die Zweckmäfsigkeit in der Natur hinweg.[1]) Bei Kepler heifst es: »ist die Natur geschickt, gewisse Proportionen und Ordnung zu halten, was ein Werk der Vernunft ist...« Aber der anschauende Verstand Kants würde nichts von diesen Proportionen bemerken und also auch den Schlufs auf die Vernunft nicht machen.

Vielfach wird nun recht unprotestantisch auch von solchen, die Kants Gegengründe z. B. gegen Teleologie kaum kennen, jedenfalls nicht billigen, einfach auf Kants Autorität hingewiesen und gesagt: Kant hat ein für allemal dergleichen abgethan.[2]) Jedenfalls möge man Kants Irrtümer nicht dem Protestantismus als bleibendes Erbteil aufbürden. Paulsen selbst übrigens billigt Kants Beschränkung auf das blofs Empirische nicht, er meint, »das 19te Jahrhundert sei mit Recht wieder etwas zuversichtlicher geworden (27) nämlich, die Ursachen des Gegebenen zum Teil im Nicht-Gegebenen zu suchen.« Blieb doch Kant sich nicht einmal treu, überschritt er doch in sehr wichtigen Punkten das Gegebene und behauptete von den Dingen-an-sich nicht nur dafs sie sind, sondern dafs sie auch wirken, also Ursachen der Erscheinung sind. Noch andere Kategorieen überträgt Kant auf die Dinge-an-sich, denn wenn er von einem oder mehreren dieser Dinge spricht, so ordnet er sie den Kategorieen der Einheit oder Vielheit unter. Wenn er es zweifelhaft läfst, ob sie in oder aufser uns sind, so setzt er sie in den Raum und erklärt es nur für unmöglich, ihren Ort im Raume anzugeben; wenn er sie für ein unbestimmtes Etwas erklärt, so schreibt er ihnen irgend ein Was zu, wenn er auch nicht weifs, welches. Kurz in voller Konsequenz mufste

[1]) Thilo: Pragm. Gesch. d. Philos. II, 230.

[2]) Einige Beispiele solchen blinden Glaubens an Kants Autorität, siehe diese Zeitschrift 1896, S. 102 und 1897, S. 18 Anmerk. und 1894, S. 332. Krause (Populäre Darstellung von Kants Kritik d. r. V. 1882) sagt: eine Berufung auf Kants Kritik gilt für eine Berufung auf die Wahrheit. So wird Kants Antidogmatismus oder Skeptizismus zum Dogmatismus gemacht.

er sagen: sie sind weder im Raum oder in der Zeit noch aufserhalb: sie sind weder eines noch vieles; weder etwas noch nichts; sie sind weder, noch sind sie nicht etc. Sie sind ein völlig Unsagbares, wie das Eins des Plotin oder des Dionysius Areopagita. Kant macht es wie diese. Sie wissen viel von dem für sie Unsagbaren zu erzählen.[1])

Doch abgesehen hiervon, bleibt es bestehen, dafs kein Beweis für das Dasein Gottes unbedingt zwingend sei, das bleibt bestehen, auch wenn Kants Gegengründe zum grofsen Teil hinfällig sind. Die Gründe dafür liegen nicht in irgend einer Einrichtung unseres Erkenntnisvermögens, sondern einfach darin, dafs uns die Data dafür versagt, dafs das Gegebene in seinen allgemeinen Formen auch ohne Zuhilfenahme eines aufserweltlichen Wesens erklärbar sind. Etwas anders steht es mit den besondern Formen, den Zweckformen, doch auch diese gestatten keinen zwingenden Schlufs auf einen Schöpfer. Insofern wird die Kantische Lehre von der Unmöglichkeit einer spekulativen Theologie bestehen bleiben.

Der dritte Vergleichungspunkt zwischen Kant und dem Protestantismus ist der: »Kant ist der entschiedenste Verteidiger der Möglichkeit und Notwendigkeit eines praktischen Vernunftglaubens. Er macht eben den intellektualistischen Unglauben zur Grundlage des moralischen Glaubens. Die Vernunft sieht ein, dafs sie nicht über die den Sinnen gegebene Wirklichkeit hinaus kann. Sie überläfst darum die Bildung letzter Gedanken über die Wirklichkeit selbst, die Bildung der Weltanschauung, der praktischen Vernunft. Und diese bestimmt nun, ausgehend von dem ihr eigenen Grundphänomen, dem absoluten Sollen, das zugleich absolutes Wollen ist, das Wesen der Wirklichkeit durch die Idee des absolut Guten; die Wirklichkeit, wie sie an sich ist, ist Gott und sein Reich, das Sittengesetz das Naturgesetz des Reiches Gottes. Der Glaube an Gott ist somit nicht eine beweisbare Theorie des Universums, sondern eine unmittelbar moralische Gewifsheit, die gänzlich aufserhalb des Gebietes wissenschaftlicher Erkenntnis liegt... Dafs hierin zu voller Klarheit gebracht ist, was im ursprünglichen Protestantismus in seinen Grundtendenzen angelegt war, ist mir nicht zweifelhaft.« (15.) Zunächst drängt sich doch wohl jedem Unbefangenen, der den obigen Satz liest, die Frage auf: wenn die Vernunft einsieht, dafs sie etwas nie ergründen kann, mufs man sich dann nicht mit diesem Nicht-Erkennen begnügen? Und wenn jemand es doch nicht lassen kann,

[1]) Zeitschr. f. ex. Phil. XIII, 237 u. 369.

sich über das Unerforschliche Gedanken zu machen, hat er irgend ein Recht, solchen Phantasieen wissenschaftlichen Wert beizulegen?

Doch davon werde jetzt abgesehen. Gegen die Darlegung PAULSENS ist zu sagen: erstens: sie ist nicht Kantisch. Zweitens, sofern sie Kantisch ist, ist sie nicht richtig. Drittens sie ist nicht protestantisch.

Es ist nicht Kantisch zu reden von »der Wirklichkeit, wie sie an sich ist.« Das ist nach Kant ein Widerspruch. Die Wirklichkeit ist das uns Gegebene, darin liegt die beständige Beziehung auf uns, die Auffassenden. Das »An-sich« schliefst aber jede Beziehung aus. Will man sich etwas darunter denken, so sind es die Ursachen der Wirklichkeit, etwa die letzten Elemente, die Atome. Unkantisch ferner ist es, zu sagen: die Wirklichkeit, wie sie an sich ist, ist Gott. Kant dachte unter Gott nicht eine blinde Weltursache, sondern ein persönliches, sittliches Wesen, zumal in dem sogenannten moralischen Beweise für das Dasein Gottes. Und diesen Beweis, das sittliche Postulat hat hier PAULSEN im Auge. Unkantisch ist auch: das absolute Sollen ist ein absolutes Wollen.

Die Mängel von Kants moralischem Beweise sind bekannt und sollen hier nicht besprochen werden.[1]) Aber es wäre wiederum nicht Kantisch zu meinen, dafs, wie PAULSEN sagt, die unmittelbare moralische Gewifsheit gänzlich aufserhalb des Gebietes der wissenschaftlichen Erkenntnis liege. Denn Kant verlangt von dem, was die praktische Vernunft als Postulat aufstellt, »dafs diese Sätze der theoretischen Vernunft auch nicht widersprechen.«[2]) Wenn also als Ergebnis des praktischen Bedürfnisses etwa aufgestellt wird: die Annahme eines unpersönlichen Gottes, einer bewufstlosen Teleologie oder was sonst ähnliche spinozistische Aufstellungen PAULSENS sind, so würde Kant fordern, dafs diese Begriffe erst auf ihre Widerspruchslosigkeit geprüft werden, und stellt es sich heraus, wie ja oft nachgewiesen ist, dafs dergleichen der theoretischen Vernunft widerspricht, so wären diese Begriffe ohne weiteres abzuweisen. Schon hiernach darf sich PAULSEN für die absolute Substanz oder das unbewufste, absolut gute Allwirkliche nicht auf das Kantische Postulat stützen.

Aber der ganze Gedanke, die theoretische Betrachtung durch praktische Postulate zu ergänzen, ist höchst mifslich. Selbst A. RITSCHL,

[1]) Vergl. THILO in der Zeitschr. f. ex. Phil. V, 369 ff.

[2]) Ausgabe ROSENKRANZ VIII, 259. Siehe dazu FLÜGEL: A. Ritschls phil. u. theol. Ans. 133. LOTZE, der zuweilen auch die Lücken der theoretischen Betrachtung durch den Glauben an Ideen ergänzen möchte, setzt gleichfalls hinzu: dieser Glaube kann nicht wahr machen, was der Theorie widerspricht (WAGNERS Lexikon. Artikel Seele).

ein Theologe, der seine ganze Theologie fast ausschliefslich auf Kants Postulat begründet, sucht den Gedanken von der subjektiv-praktischen Gewifsheit Gottes dadurch Bündigkeit zu geben, dafs er diesem »willkürlichen Schlusse« als Zweig der theoretischen Vernunft fafst.[1] Ich habe bereits mehr als einmal das Unstatthafte darzuthun versucht, auf das praktische Bedürfnis einen Glauben zu begründen.[2] Und gerade dies betont Paulsen wiederholt als das Bleibende und Protestantische an Kant, dafs er eine Weltanschauung, die die theoretische Vernunft nicht liefern kann, auf das praktische Bedürfnis baut. Man verlangt hier, die Philosophie soll geben, was sie nicht geben kann, nämlich nicht nur Wahrheit, sondern wohlthuende Wahrheit und zwar Wahrheiten, die eine das Gemüt befriedigende, zusammenhängende Weltanschauung bilden. Das ist nicht Sache der Philosophie. Diese sucht die Wahrheit um der Wahrheit willen, mag sie erfreulich sein oder nicht. Wer unangenehme Wahrheiten nicht ertragen kann, soll und kann nicht philosophieren. Aber ebensowenig, wer nicht Lücken in der Spekulation ertragen kann. Die Philosophie kann nicht mehr sagen als sie weifs. Sie ist völlig aufser stande, eine Weltanschauung zu geben, sie giebt immer nur Bausteine dazu. Nun hat man freilich den Begriff der Philosophie zu erweitern versucht. Damit sie eine befriedigende Weltanschauung geben könne, sollen nicht blofs Gründe und Gegengründe, sondern Wünsche, Neigungen, Bedürfnisse, kurz der Wille mitsprechen dürfen. Aber abgesehen von allem andern, ist es nicht erlaubt, den Begriff der Philosophie nach Belieben zu erweitern, er ist ein durch die Geschichte überkommener Begriff und will so verstanden sein, wie die Väter der Philosophie Plato und Aristoteles ihn geprägt haben. Wir sahen aber schon oben, dafs Paulsen Plato und Aristoteles nicht richtig auffafst, wenn er bei ihnen nicht unterscheidet das streng Philosophische und das, was sie als Glauben oder Meinung vortragen.

Auch in der neuern Zeit bis Leibniz und Wolff nahm man die Philosophie im strengen Sinne, dafs sie nur Wifsbares und Beweisbares aufstellen dürfe. Wenn Leibniz und Wolff nun doch eine zusammenhängende Weltanschanung geben, so liegt das daran, dafs

---

[1]) Flügel: A. Ritschls phil. u. theol. Ans. 56.

[2]) A. Ritschls philos. u. theol. Ansichten 114 ff. und in dieser Zeitschrift 1897. S. 257. Ferner über voluntariste und intellektualistische Psychologie. Im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik 1899, S. 93. Ferner: Was man wünscht, das glaubt man. In der Schrift: Zur Philosophie des Christentums S. 1. Sohm in seiner Kirchengeschichte S. 184 rechnet es zur Romantik, durch die Rechte des Herzens die des Verstandes zu beschwichtigen.

sie eben überzeugt waren, logisch haltbare, für jeden Denker zwingende Beweise für das Dasein Gottes, der Seele etc. zu haben. Das wurde insofern durch Kant anders, als er nachwies, dafs eine derartige spekulative Theologie mit rein philosophischen Mitteln nicht zu erreichen war. Gerade weil er den Begriff der Philosophie im strengen Sinne nahm, darum schied er von ihr das Bestreben aus, eine befriedigende Weltansicht zu geben. Herbart führte dies bekanntlich streng nach allen Seiten durch.

Erst durch Fichte änderte sich die Sache. Fichte und die unmittelbaren Fortsetzer seines Werkes, Schelling, Hegel u. a. kamen von der Theologie her, hatten mit ihr gebrochen und suchten nun in der Philosophie, was sie in der Theologie nicht gefunden hatten. Ihnen lagen die eigentlichen philosophischen Probleme weniger am Herzen. Die eigentlichen Probleme, welche die Natur aufgiebt, drückten sie weniger, sie kannten sie oft nur durch die geschichtliche Überlieferung. Sie suchten nach einer zusammenhängenden, Verstand und Herz in gleicher Weise befriedigenden Weltanschauung, nach einer Art von religiöser Lebensansicht oder Ersatz dafür. Weil dies die Philosophie im strengen, geschichtlichen Sinne nicht geben kann, so wurde willkürlich deren Begriff erweitert und statt nur mit dem Verstand auf streng logischem Wege Wahrheit um der Wahrheit willen zu erforschen, nahm man seine Zuflucht zur Phantasie, zum Willen, zur intellektuellen Anschauung, um sich von ihnen geben zu lassen, was die Philosophie versagte. Man machte aus der Philosophie eine verdorbene Poesie und Theologie. Kurz man hört auf zu philosophieren, wenn man nach Art der Voluntaristen sich in Reminiszensen, Wünschen, Bedürfnissen etc. ergeht. Indessen der Name thut es nicht. Phantasieen bekommen dadurch keinen festern Halt, dafs man sie für Philosophie ausgiebt. Paulsen spricht auch hier aus, was er schon oft auseinandergesetzt hat: »Der Abschlufs der Weltanschauung wird nicht durch den blofsen Verstand, sondern durch das ganze Wesen mit Einschlufs der Willensseite, der praktischen Vernunft, wie Kant sagt, getroffen. Ja entscheidend ist in letzter Instanz der Wille, natürlich nicht eine leere Willkür (warum nicht?) oder eine einmalige Entschliefsung, sondern die Grundrichtung des ganzen Wesens und Willens: durch sie wird der Ausschlag für eine der grofsen, möglichen Richtungen der Welt- und Lebensanschauungen gegeben. So hängt insbesondere die Entscheidung für eine idealistische Weltinterpretation, für die Behauptung: Die Wirklichkeit sei die Realisierung eines vernünftigen Sinnes, den wir anzuerkennen vermögen, nicht von der verstandesmäfsigen Untersuchung

der Wirklichkeit ab, sie ist nicht das Ergebnis eines logischen Raisonnements oder einer bloſsen Kombination empirischer Thatsachen, sondern vielmehr einer Neigung oder Entscheidung des Willens, das Wort in jenem Sinne genommen.« (24.)

Auch hier die erste Frage: warum begnügt sich der Denker nicht mit dem Wiſsbaren? Verzichten auf das Wissen, von dem ich nichts wissen kann, ist das erste Erfordernis eines Denkers. Weiter: Paulsen spricht von der Entscheidung für die möglichen Weltanschauungen. Welche sind möglich, welche nicht? Wer bestimmt dies? der Verstand? Nun dann sind wir wieder auf dem Gebiete der Logik und Erfahrung. Was in sich widersprechend ist, ist unmöglich, kann auch nicht für wahr oder wirklich gehalten werden. Oder soll ich, um mit Paulsen zu reden (21), glauben und für wahr halten, was ich meiner eignen Vernunft mich bedienend für unwahr halte? Wer entscheidet also, ob eine Weltanschauung möglich sei, wenn nicht der Verstand? Auch der Wille?

Weiter: Paulsen will zwar die Weltanschauung nicht auf Willkür und einmalige Entschlieſsung gründen, man sieht aber nicht ein, wieso hier ein Grundwille mehr recht habe, zu wollen, was wahr sein soll, als ein vorübergehender Wille. Thatsächlich wechseln viele Menschen doch ihre Ansichten oft. Von dem Grundwillen lehrt nun Paulsen anderwärts,[1]) daſs er mit der ganzen Organisation eines Menschen zusammenhänge, daſs er also nicht wesentlich veränderlich sei, im ganzen seien die einen Menschen materialistisch, die andern idealistisch gesinnt und darnach wähle sich jeder seine Weltanschauung. Darnach kann keiner den andern mit Gründen überzeugen. Will ich einen andern von seiner verderblichen Weltanschauung befreien, so sind Gründe unnütz, Wissenschaft, Aufklärung helfen nicht. Es giebt keine Überzeugung, nur noch Überredung und dazu nur zwei Mittel: List und Gewalt. Und von seiten des anderen: blinde, heuchlerische Unterwerfung. Wäre das Kantisch? Kant wollte bekanntlich von Beredsamkeit nichts wissen, weil diese sich vorzugsweise an das Gefühl und den Willen wende und es auf Überredung, nicht auf Überzeugung durch Gründe abgesehen habe. Er sah darin etwas Unmoralisches.

Oder wäre dergleichen protestantisch? Paulsen beruft sich S. 22 auf Luther in Worms als auf »die magna Charta der Freiheit«. Allein dort hieſs es nicht: ich will nicht anders, sondern ich kann nicht anders, es sei denn, daſs ich durch Zeugnisse der heiligen Schrift oder durch öffentliche klare und helle Gründe überwiesen werde.

[1]) Siehe diese Zeitschrift 1894, S. 411 ff.

Das ist das Gegenteil des Voluntarismus mit seinen Bedürfnissen.

Nun achte man ferner darauf, wie verschieden die Bedürfnisse der Menschen sind, wie verschieden also die Lebensanschauungen. Sie haben alle gleich recht. Denn was dem einen recht ist, ist dem andern billig. Keiner kann Gründe für seine Anschauung geltend machen, jeder stützt sich nur auf sein bleibendes Bedürfnis oder den Grundwillen seiner besondern Organisation, der Atheist, der Pantheist wie der Theist. Dem Türken ist es Bedürfnis, an das Fatum zu glauben. Der Madonnen-Verehrer möchte eine mütterliche Freundin im Himmel haben. Tausende möchten noch etwas für ihre Verstorbenen thun. Ihrem Bedürfnis kommt die Seelenmesse entgegen. Andere sagen: das ursprüngliche Christentum ist dem Volke zu geistig und erhaben, es mufs etwas Sichtbares und Greifbares haben. Ein soziales Bedürfnis ist es für viele, ein geistliches sichtbares, unfehlbares Oberhaupt zu haben. Aus der jeweiligen Zeitlage wird man nicht unschwer soziale, sittliche Herzensbedürfnisse und damit neue Dogmen ableiten können. Ist das Protestantisch?

Es sei erlaubt, den Spötter Heinrich Heine reden zu lassen, der es nicht übel verhöhnt, wie man Wahrheiten auf Bedürfnisse oder Postulate gründet: »Kant hat den Himmel gestürmt, er hat die ganze Besatzung über die Klinge springen lassen, der Oberherr der Welt schwimmt unbewiesen in seinem Blute; es giebt jetzt keine Allbarmherzigkeit mehr, keine Vatergüte, keine jenseitige Belohnung für diesseitige Enthaltsamkeit, die Unsterblichkeit liegt in den letzten Zügen — das röchelt, das stöhnt — und der alte Lampe (Kants Diener) steht dabei mit seinem Regenschirm unter dem Arm als betrübter Zuschauer und Angstschweifs und Thränen rinnen ihm vom Gesicht. Da erbarmt sich Imamnuel Kant und zeigt, dafs er nicht blofs ein grofser Philosoph, sondern auch ein guter Mensch ist, und er überlegt und halb gutmütig und halb ironisch spricht er: der alte Lampe mufs einen Gott haben, sonst kann der arme Mann nicht glücklich sein — das sagt die praktische Vernunft — meinetwegen, — so mag auch die praktische Vernunft die Existenz Gottes verbürgen. Infolge dieses Argumentes unterscheidet Kant zwischen der theoretischen und der praktischen Vernunft, und mit dieser wie mit einem Zauberstäbchen belebt er wieder den Leichnam des Deismus, den die theoretische Vernunft getötet hatte.[1]) Sagt Paulsen etwas anderes, wenn es bei ihm heifst: »Die Wissenschaft schien die Aufgebung des

[1]) Mitgeteilt und besprochen von Strümpell in seinen Abhandlungen 1895, 1. Heft.

alten Glaubens zu fordern. Andererseits hing doch das Herz daran, der Pietismus hatte die Religion verinnerlicht und ihr neue, starke Wurzeln im Gemüt des deutschen Volkes gegeben. Da zeigte Kant einen Ausweg aus dem Dilemma; seine Philosophie machte es möglich, zugleich ein ehrlich denkender und ein aufrichtig glaubender Mann zu sein, und das haben ihm tausend Herzen mit leidenschaftlicher Verehrung gedankt.« Klingt das nicht fast wie die scholastische Lehre von der doppelten Wahrheit! Dagegen wahrte sich Kant wider den Satz: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Übrigens sei hier erinnert, dafs ja Kant auch auf andere Weise die Unentbehrlichkeit der Idee eines allerrealsten Wesens nachzuweisen versucht. Es ist dabei zu beachten, worin ihm diese Unentbehrlichkeit liegt. Es bewegte ihn nicht die Frage: welches ist die Idee, in deren Realität der in physischer und moralischer Ohnmacht sich unbefriedigt fühlende Mensch seinen Frieden finden kann, und welches sind die objektiven Gründe dafür? sondern es ist die ganz andere Frage: was ist nötig anzunehmen, um sich dem Ideale einer vollkommenen Naturerkenntnis anzunähern? Und auf diese Frage antwortet er: ihr müfst euch einen Begriff denken, in welchem alle Realität enthalten ist. Dieser Begriff antwortet euch auf die Frage: warum existieren die Dinge? denn er enthält die Data zu allem Möglichen, und er treibt euch, Einheit in eure Erkenntnisse zu bringen, weil ihr euch nun einbildet als stamme alles von einem Wesen her.«

Man sieht, Kant ist ganz mit theoretischen Fragen beschäftigt. Es beschäftigt ihn gar nicht eine religiöse Frage, die Frage nach der Idee Gottes, in welchem der Mensch Frieden finden könne. Er biegt von dieser Frage ganz ab auf ein rein theoretisches, gleichgiltiges Gebiet.[1])

Hier ist recht ein Unterschied Kants von dem Protestantismus zu bemerken. Der Protestantismus ist herausgeboren recht eigentlich aus Herzens Ängsten und Bedürfnissen. Davon ist bei Kant wenig zu spüren. Das ist für einen Philosophen als solchen kein Vorwurf. Selbst Kants moralische Postulate machen vielmehr den Eindruck, als sollten sie das Unzureichende der theoretischen Erkenntnis ergänzen, gleichsam als sollten sie wissenschaftliche Lückenbüfser sein, weniger als sollten sie das sittlich-religiöse Bedürfnis befriedigen. Denn all seinen Zugeständnissen an das religiöse Bedürfnis und der Art, wie er es durch die Postulate befriedigen möchte, nimmt er

[1]) Siehe Zeitschr. f. ex. Phil. V, 355.

die Kraft, wenn er versichert, dafs er der Annahme eines intelligenten Welturhebers, der die Welt nach moralischen Zwecken geordnet habe, nur eine subjektive Notwendigkeit für die menschliche Vernunft, nicht aber objektive Wahrheit zugestehen kann. Nach ihrer subjektiven Beschaffenheit ist die menschliche Vernunft genötigt, sich eine solche Idee zu bilden, und sie so lange für objektiv wahr zu halten, als man sich nicht auf den Standpunkt der kritischen Philosophie erhoben hat. Steht man aber auf diesem und sieht man die Subjektivität aller menschlichen Erkenntnis ein, so kann uns jene Idee nur noch im wahren Sinne des Wortes Idee als ein regulatives Prinzip oder Vorbild beim Forschen gelten, obwohl sich der Vernunft, sobald sie sich dieses künstlichen Standpunktes nicht bewufst ist, diese Idee unwillkürlich zu einem wirklichen Wesen gleichsam wieder verdichtet.

Wenn Kant von Gott spricht, wenn er ihn postuliert, meint er immer einen persönlichen Gott, das höchste, sittlich vollkommene Wesen, den Urheber der Welt. Anders Paulsen. Er rechnet sich zu den idealistisch-monistisch-angelegten Naturen. Sein Grundwille geht auf Monismus. Auch diesen glaubt er bei Kant zu finden. Und nicht ganz mit Unrecht.[1]) Man kann ja bei Kant die Ansätze zu allen bedeutsamen Systemen der Neuzeit finden.

Über den Monismus Paulsens ist bereits gehandelt,[2]) hier nur einige Bemerkungen darüber, wie er begründet wird. Nicht mit theoretischen Gründen. Paulsen erkennt zwar, dafs die Mechanik das typische Beispiel der Gesetzmäfsigkeit überhaupt ist.[3]) Darin liegt, dafs absolutes, ursachloses Werden unmöglich ist, dafs also Eins als Eins angenommen unter den gleichen Umständen aus sich selbst heraus sich nicht verändern kann. Gleiche Ursachen gleiche Wirkung. Und daraus folgt, dafs die uns gegebene Vielheit, Mannigfaltigkeit und Veränderlichkeit der Welt nicht auf Eine, sondern auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden mufs. Und daraus folgt, dafs der Monismus, der Eine Substanz als Träger und Ursache der

[1]) Über die Ansätze zum Monismus bei Kant vergl. Thilo in der Zeitschr. f. ex. Phil. V, 288. 381. 390. 353. Sonst aber kann Kant auch als Vertreter des Pluralismus angeführt werden. Denn aus dem Satze, dafs eine einfache Substanz ohne allen Nexus mit andern und sich selbst überlassen, völlig unveränderlich sei, folgt eine Mehrheit der letzten Ursachen; freilich nicht ein Pluralismus, wie Paulsen (27) ihn fälschlich kennzeichnet, wenn darnach die Welt nichts sei als ein Aggregat unendlich vieler, zufällig zusammenkommender, absolut selbständiger Substanzen. Vergl. Thilo: pragm. Gesch. d. Philos. II, 188 f. u. 228 f.

[2]) Diese Zeitschr. 1894, 254. 347 f. 417 ff.

[3]) Ebenda 1895, S. 16.

uns gegebenen Natur ansieht, eine in sich widersprechende, dem typischen Bilde der Wissenschaftlichkeit nicht entsprechende Ansicht ist. Trotzdem hält Paulsen den Monismus fest. Und warum? »Ein ideal gerichtetes Gemüt glaubt an eine Einheit der Welt, in der die Gesamtheit der Welt, in der die Gesamtheit der physikalischen Vorgänge nur einen einzigen grofsen in sich zusammenhängenden Vorgang bilden.« (Ethik 334.)

Er hat auch noch einen andern Grund: »Absurd wird doch der Gedanke nicht sein, welchen so viele der tiefsten Denker aller Zeiten für notwendig hielten? (Ethik 346.)

Auch sonst beruft sich Paulsen für die Richtigkeit des Monismus auf die Autorität der gröfsten Geister.[1])

Ist solcher Autoritätsglaube kantisch? Ist er protestantisch? Sapere aude d. h. wage es weise zu sein, wage es wider den Strom zu schwimmen! Wo bleibt der von Paulsen dem Protestantismus nachgerühmte Mut, eigne Wege zu gehn?« (38.) Wie wahr ist es doch, was E. Renan, sich und den Beifall, den er fand, ironisierend, sagte: man hat den meisten Erfolg gerade durch seine Fehler.[2])

Als Autoritäten gelten Paulsen natürlich nur die Monisten, wozu ja allerdings der Zahl nach die meisten der bekannten Philosophen gehören, ein sicheres Zeichen, dafs der Monismus nur sehr wenig Ansprüche an ein strenges Denken macht. Übrigens ist Paulsen bei Anführung von monistischen Autoritäten insofern im Irrtum, als er meint, dafs Schopenhauer, Lotze und Fechner von unten herauf philosophierend zum Monismus gelangt seien. Das soll doch wohl heifsen: sie seien durch empirische Betrachtungen a posteriori, durch die Naturforschung auf den Monismus geführt als »zu den abschliefsenden Gedanken aus den Thatsachen.« Allein so ist es nicht. Von Schopenhauer ist hier ganz zu schweigen, der sich ja nie speziell auf empirische Naturforschung des Einzelnen eingelassen hat. Aber auch Lotze und Fechner und dasselbe gilt von Wundt, sind nicht durch die Naturforschung zum Monismus gekommen. Sie brachten vielmehr den Monismus als liebgewonnene Meinung schon mit, als sie ihre Forschungen begannen. Durch die Naturforschung sind sie alle zum Pluralismus geführt. Man sieht auch, wie ihr naturwissenschaftliches Denken teils aufserhalb ihres Monismus, teils mit ihm im unverträglichen Gegensatz steht. Nur durch Unkonsequenz, durch

[1]) In der Einleitung in die Philosophie siehe dazu diese Zeitschrift 1894, 413, 417 ff.

[2]) Diese Zeitschrift 1894, S. 17.

ein voluntaristisches Denken, das gewisse Lieblingsmeinungen nicht aufgeben kann, vermögen sie den klaffenden Rifs durch Worte zu verdecken und den Monismus mit dem naturwissenschaftlichen Pluralismus scheinbar zu verbinden.

Bei ihnen allen macht sich geltend, was einem grofsen Teile der Monisten eigen ist und was in dieser Zeitschrift 1894, 265 ff. weiter ausgeführt ist »Überall ein Obgleich-Dennoch«. Obgleich dem Pantheismus oder Monismus alles entgegensteht, wodurch man einen Irrtum als solchen erkennen, bekämpfen und vermeiden kann, nämlich Erfahrung, Logik, Wissenschaft — man darf hinzusetzen: Moral, obgleich man den Monismus als Hypothese für überflüssig hält — dennoch wird er geglaubt. Was jemals im Namen der Wissenschaft gegen den blindesten Glauben vorgebracht ist, wird von den eignen Anhängern des Monismus gegen diesen selbst vorgebracht und dennoch wird er geglaubt. Und warum: er gilt ihnen teils für Herzensbedürfnis, teils ist es Gewöhnung, teils ist es ein falscher Respekt vor Autoritäten. Und so kommt man dazu zu sagen: credo quamquam absurdum est. Ich glaube dran, wie wohl es absurd ist. Ja Paulsen geht fast so weit zu sagen: credo quia absurdum est, ich glaube es, weil es absurd ist.

»Gerade der Widerspruch der empirischen Wirklichkeit gegen die ideellen Forderungen giebt dem Idealismus seine Form der Transscendenz« (25). Gemeint ist damit: die Betrachtung und Erklärung der Wirklichkeit führen zu einer Mehrheit von Ursachen also zum Pluralismus; zum andern: Die Wirklichkeit zeigt so viel Böses, dafs man dadurch nicht zum Glauben »an eine Macht des Guten als letzten Grund der Welt« geführt wird. Aber das Bedürfnis ideal angelegter Naturen fordert die Annahme einer und zwar einer guten und vernünftigen Ursache der Welt. Bleiben wir hier nur bei dem Guten stehen. Wenn der Christ dies annimmt und glaubt, dafs was in der Wirklichkeit schlecht und thöricht erscheint, doch herrlich hinausgeführt wird, so ist er dazu berechtigt und verpflichtet, denn er hat Grund an einen persönlichen Gott zu glauben, der die Welt aus Liebe geschaffen hat; und weil der Christ an eine persönliche Unsterblichkeit glaubt, so darf er von der Zukunft hoffen, was die Gegenwart und Wirklichkeit versagt. So ist es allenfalls auch bei Kants Postulaten. Aber der Monist, dem Gott nichts anderes ist als »die Wirklichkeit, wie sie an sich ist« (15) und der jede persönliche Fortdauer nach dem Tode leugnen mufs — worauf gründet er seinen Glauben an den Optimismus? — um hier vom Monismus zu schweigen. — Auf sein Herzensbedürfnis und auf die Autorität anderer.

Und das im bewufsten Gegensatz zu der allein gegebenen Wirklichkeit der Natur! Credo quia absurdum est!

Absurd ist ja hier alles. Absurd ist erstens der Weg, wie PAULSEN zum All-Einen kommt, nämlich eine theoretische Erkenntnis auf ein Bedürfnis des Herzens oder die Autorität anderer Denker zu gründen.

Absurd ist zweitens das Ergebnis solchen Denkens, nämlich die ganze Weltanschauung des Monismus von dem Einen, das Vieles ist, das ohne Ursache wirkt; von der Vernunft, die nicht persönlich ist; von dem Guten ohne persönlichen Willen, von dem Willen ohne Bewufstsein etc. (Diese Zeitschrift 1894, S. 254, 347.) Absurd ist es drittens in solchen Lehren Befriedigung für sittliche und religiöse Bedürfnisse anzubieten. Selbst wenn man PAULSEN zustimmen wollte: »Der vernünftige Geist kann nicht ohne sich selbst aufzugeben, die Idee eines Allguten aufgeben, in dem er selbst und seine Arbeit gesetzt und gesichert sei. Das ist der Glaube an Gott« (18). Selbst dies zugegeben, so mufs dabei doch Gott als persönliches Wesen, als Schöpfer der Welt und Vater der Menschen gedacht werden, aber nicht als eine unpersönliche Weltordnung.

Viertens absurd ist es, dergleichen für die Quintessenz des Protestantismus auszugeben. Da seht, spricht Falstaff nach manchen schlimmen Erlebnissen in »den lustigen Weibern V, 4«, da seht, welch ein Narr aus dem Verstande werden kann, wenn er auf verbotenen Wegen schleicht.

Verbotene Wege für den Verstand wie für die Philosophie sind es, sich auf Gemütsbedürfnisse und auf Autoritäten zu berufen und den Pantheismus als Ergebnis der wahren Philosophie und des echten Protestantismus auszugeben. Es ist freilich oft genug von Protestanten und Nicht-Protestanten der Pantheismus für die wahre Religion, auch für die Religion der Bibel und also auch des Protestantismus, gepriesen worden. Allein wie es willkürlich ist, den Begriff der Philosophie zu bestimmen im Gegensatz zu den Urhebern der Philosophie, so ist es mindestens ebenso willkürlich und unerlaubt, festzusetzen, was protestantisch sei im Gegensatz zu den Urhebern des Protestantismus, nämlich den Reformatoren. Mag vieles zufällig, persönlich, vorübergehend sein, was ihnen selbst sehr wichtig war, das war sicher ihnen allen gemein: der Glaube an das Evangelium und das Christentum Jesu und der Apostel wiederherstellen zu wollen. Das ist aber das Gegenteil des Pantheismus oder Monismus. Der Protestantismus besteht nicht blofs in Negation und Kritik. Und

[1]) Vergl. diese Zeitschrift, 1894, S. 345.

selbst wenn er nur in der Kritik bestände, so würde der Monismus PAULSENS einmal nicht blofse Kritik sein, sondern in sehr positiven Behauptungen bestehen, und zum andern würden diese Behauptungen vor keiner unbefangenen Kritik Stand halten.

Oder soll der Pantheismus etwa darum protestantisch sein, weil er so bestimmt von der katholischen Kirche verworfen wird? Das letztere ist allerdings der Fall. SCHULER teilt z. B. mit: Die Kirche hat folgende Sätze als Canones aufgestellt: So einer sagt, die Substanz oder das Wesen Gottes und aller Dinge sei eine und dieselbe. So einer sagt: die endlichen Dinge, sowohl die körperlichen als die geistigen, oder wenigstens die geistigen seien aus der göttlichen Substanz ausgeflossen; oder das göttliche Sein werde alles durch die Manifestation seiner selbst; oder endlich Gott sei das universelle oder unbestimmte Sein, welches dadurch dafs es sich selbst bestimmt, das in Gattungen, Arten und Individuen gesonderte All konstituierte... der sei von der kirchlichen Gemeinschaft ausgeschlossen.[1] Das ist ja nun freilich kein Verfahren, wodurch der Pantheismus innerlich könnte überwunden werden; im Gegenteil dürfte es eher geeignet sein, entweder selbständiges, freies Denken zu lähmen oder gar einen gewissen Trotz in die verpönte Richtung hineindrängen. Aber jedenfalls bezeichnet es den antipantheistischen Standpunkt der katholischen Philosophie.

Allein weil der Pantheismus antikatholisch ist, darum ist er nicht etwa protestantisch. Leider mufs man freilich gestehen, dafs vielfach gerade von denen, die da meinten rechte Vertreter und Verteidiger des Protestantismus zu sein, der Pantheismus und alles, was ihm nahe steht, als das Wahre, Bleibende und Eigentümliche des Protestantismus angesehen wurde. Ist doch noch kürzlich SCHLEIERMACHER von einem Vertreter unseres Oberkirchenrates als der Kirchenvater des 19. Jahrhunderts gepriesen worden. Ich habe schon früher einmal bemerkt: Sonderbare Menschen! Wie genügsam und zuvorkommend sind sie, wenn es gilt, dem krassesten Pantheismus und Naturalismus das Zeugnis unanfechtbarer Rechtgläubigkeit auszustellen und wie bereitwillig auf der andern Seite, alles, was nicht Pantheismus ist, sofort als Atheismus zu brandmarken.[2]

Darum mufs immer non neuem dagegen protestiert werden, den Pantheismus als Quintessenz des Protestantismus auszugeben, wie dies PAULSEN versucht.

---

[1]) SCHULER, Der Pantheismus 1884, vergl. Zeitsch. f. ex. Phil. XIII, 314.
[2]) Zeitschr. f. ex Phil. XI, 72.

Kant würde mit Recht dagegen protestieren, Urheber und Beschützer des Pantheismus zu sein, wie Paulsen von ihm meint rühmen zu können: »In dem halben Jahrhunderte, das auf Wolffs Tod folgte, hat ein mächtiger Umschwung stattgefunden: an die Stelle der intellektualistisch-rationalistischen Vernunfttheologie mit ihrem anthropomorphistischen Theismus hat sich ein naturalistisch-poetischer Pantheismus als die Grundform der Weltanschauung durchgesetzt: Gott der All-Eine, der in der Welt sein Wesen wie in organischer Entwicklung entfaltet. Die höchste Offenbarung seines Wesens ist für uns das geistig-sittliche Leben der Menschheit. Ein dogmatischer Anthropomorphismus, wie ihn die rationale Theologie wollte, ist unmöglich. Wohl aber ist möglich ein symbolischer Anthropomorphismus. Diesen Gedanken, die in der Dichtung und Philosophie des deutschen Volkes herrschend geworden sind, den Boden frei gemacht zu haben und die Bahn gewiesen zu haben, ist das unvergängliche Verdienst Kants.«[1])

Gerade der offen zugestandene Zusatz, dafs diese Art des Pantheismus poetisch sei, mufs jeden Philosophen von vornherein mifstrauisch dagegen machen, denn er weifs, wie nachdrücklich Plato die Poeten aus seiner Republik verwies. Zu erklären und allenfalls zu entschuldigen war eine solche Vermischung der Poesie mit der Philosophie zur Zeit, da der Pantheismus Eingang in unsere Litteratur fand. Davon heifst es bei Herbart: »Warum haben sich heutigestages so viele treffliche Köpfe, welche Wahrheit wohl finden konnten, wenn sie ernstlich wollten, dem dünkelhaften Deuteln und Kombinieren ergeben und die Übung des strengen Denkens versäumt und verloren? Die Poesie ist aus ihren Ufern getreten; sie hat der Philosophie das Land überschwemmt und verdorben. Als vor einem Vierteljahrhundert die heutigen Schulen sich bildeten, da war nicht blofs eine Zeit phantastischer, politischer Erwartungen, sondern es wirkten auch noch Klopstock, Wieland, Herder, nunmehr Schiller und Goethe allmächtig auf das ganze gebildete deutsche Publikum. Gegen diese unwiderstehliche Kraft verhielten sich Fichte und Schelling passiv; die Philosophen wünschten sich den Dichtern anzuschliefsen; jeder wollte in seinem Fache selbst Dichter sein. Schon Fichte pries die Phantasie als das vornehmste Talent auch des Philosophen. Dem Lichte, welches am hellsten leuchtete, zufliegend verbrannte man sich die Flügel; der Scharfsinn hörte allmählich auf zu wirken. Der wahre Mut des Philosophen, welcher die Dichter, wo

[1]) F. Paulsen: Imanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre. 1898, S. 20.

nicht aus seiner Republik verbannt, so doch sie auf ihre rechte Stelle beschränkt, war verschwunden. Darum wird die heutige Philosophie, Nachahmerin der Poesie, irgend einmal verschwinden. Ob statt ihrer ein reiferes Denken sich erheben wird, steht dahin.« (Ausg. Hartenstein XII, 461.) Bis jetzt ist jedenfalls das Denken der Pantheisten, Monisten, Voluntaristen noch nicht reifer geworden. Wir stehen zwar nicht mehr im Zeitalter der Poesie, eben darum scheinen viele das Bedürfnis zu haben, von ernster Arbeit der Einzelforschung, sich in der Philosophie erholen zu wollen und da zu dichten und zu träumen.

Jedenfalls verträgt es sich nicht mit der Wahrhaftigkeit, die dem Protestantismus und Kant eigen ist, unter der Aufschrift: Kantianismus den abgestandenen Spinozismus anzubieten.

Damit hängt ein anderer Punkt zusammen, worin Paulsen einen Vorzug Kants und eine Eigentümlichkeit des Protestantismus erblickt, nämlich »die Fruchtbarkeit neuer Gedankenbildungen, die Kants Philosophie bis auf den heutigen Tag hervorbringt.« Dagegen, meint er, ist Perennität kein Ruhm für eine Philosophie.

Nun ist allerdings richtig, dafs eine ungezählte Menge philosophischer Systeme nach Kant emporgeschossen ist, die sich alle auf Kant als ihren Ursprung berufen. Ist dies ein Ruhm? Es ist ein sicheres Zeichen, dafs Kant die Wahrheit noch nicht gefunden hatte. Ist die Wahrheit gefunden, so ist sie fest und ewig. Keiner wird das 1×1 weiter entwickeln wollen, so fruchtbar es auch ist. Kant hat die Geister in ganz ungewöhnlichem Mafse auf- und angeregt. Gewifs ein grofser Ruhm! Ein gröfserer Ruhm wäre es, wenn er wenigstens in einigen Punkten die philosophische Untersuchung zu festen Entscheidungen gebracht hätte. Aber das merkt bald jeder, der sich mit Kant beschäftigt, bei ihm kann man nicht stehen bleiben. Das eben rühmt Paulsen, darum gerade sieht er in Kants Kritizismus »die bleibende Grundlage der Philosophie«,[1]) wie es scheint, kennt er keine »perennen« bleibenden Wahrheiten, er wird jene Maxime Lessings billigen, dafs das Streben nach Wahrheit besser sei als deren Besitz.[1]) Paulsen wird diese, wie Hilty sagt, trostlose und unwahre Maxime für den Kern des Protestantismus ansehen. Allein dies ist wieder die Erweiterung und falsche Auffassung des Begriffs Philosophie. Plato und Aristoteles suchten in der Philosophie nach Wahr-

---

[1]) J. Kant, 1898, S. 381.

[2]) Vergl. dazu diese Zeitschrift 1899, S. 212.

heiten, bei denen andere beharren könnten und die so gewifs sein müfsten, als es sicher ist, aus wieviel Buchstaben das Wort Sokrates besteht. Die Philosophie, insbesondere die theoretische darf nicht umsonst das Beiwort exakt führen. »Denn mit Anschlufs an die Beschaffenheit des Gegebenen und in Übereinstimmung mit den nicht von unserm Belieben abhängenden Normalbedingungen des richtigen Denkens sollen Ergebnisse gefunden werden: fertige, ausgemachte, abgeschlossene Wahrheiten, Ergebnisse, bei denen es für immer sein Bewenden haben und mit denen das auf Grund des Gegebenen angeregte Denken und Forschen sich beruhigen kann, ja sich beruhigen mufs. Welchen Wert nun auch ein reger Untersuchungsgeist für wissenschaftliche Forschungen haben möge, so würde doch der Philosophie überhaupt ein dem Zwecke der Wissenschaft wenig entsprechender Charakter aufgedrückt, wenn sie dazu verurteilt werden sollte, sich lediglich suchend und niemals findend verhalten zu dürfen, also jegliches in der Untersuchung schwebend und darum fraglich zu lassen. Von einem Aufbau und Ausbau der einzelnen philosophischen Wissenschaften könnte dabei nicht die Rede sein. Die Philosophie würde dadurch entweder zu einem steten Anfängertum herabgesetzt, oder in die Lage eines schwächlichen Skeptizismus gebracht werden. Dafs die Philosophie, will sie nicht in Dogmatismus verfallen, stets bereit sein mufs, ihre gewonnenen Ergebnisse immer von neuem der Prüfung auszusetzen, versteht sich von selbst. Sie wird es um so lieber thun, als dies zur Sicherung derselben förderlich ist und wird deshalb jede Kritik willkommen heifsen, welche, mit der nötigen Sachkenntnis ausgerüstet, nicht etwa irgend welchen subjektiven Interessen oder Begehren folgt. Aus dieser Bereitwilligkeit zur Kritik aber folgern zu wollen, dafs objektiv die philosophischen Ergebnisse immer in Frage stehen müfsten, wäre eine sehr übereilte Schlufsfolgerung. Ebenso irrtümlich ist die Meinung, als ob so lange noch nichts gewufst werden könne, wie lange man noch nicht alles weifs, was etwa gewufst werden mag oder was man wissen möchte. Es findet kein solch inniger Zusammenhang alles Wissenswerten statt, dafs die Anfänge des Wissens und die bereits erreichten Ergebnisse nichts gelten dürften, oder wenigstens in suspenso bleiben müfsten, bevor man bis zum Ende alles Wissens gelangt.« [1])

Aber abgesehen davon. Ist denn wirklich die Mannigfaltigkeit der Systeme so grofs, die von Kant ausgegangen sind? Kants transscendentaler Idealismus treibt nach zwei Seiten einmal zum Realismus,

[1]) Zeitschr. f. ex. Phil. I, 215.

der die Dinge-an-sich bejaht und zum andern zum Idealismus, der sie leugnet. Und sofern sich der Kantianismus entwickelt hat, ist er auch nur nach diesen beiden Seiten auseinander gegangen. Den Realismus vertritt HERBART, den Idealismus FICHTE. FICHTES Nachfolger SCHELLING, HEGEL, SCHOPENHAUER etc. und alle die ungezählten Bearbeiter dieser Gedanken, scheinen wohl sehr mannigfaltig zu sein, sind aber im Grunde genommen immer nur Variationen desselben Themas, einander ähnlich, wie ein Ei dem andern, und zwar, um mit STEINTHAL zu reden, wie ein hohles dem andern. »Die Fruchtbarkeit neuer Gedankenbildungen« auf Kantischen Boden ist genau besehen, gar nicht so grofs. Auch PAULSENS Ansichten sind nur sehr mittelbar auf Kant zurückzuführen. In Wahrheit steht er in allen Punkten im stärksten Gegensatz zu ihm. PAULSEN zieht die breit getretenen Gleise des Spinozismus, wie er tausendmal dargestellt ist. In Wahrheit sieht er nicht Kant, sondern Spinoza als Vertreter dessen an, was er Protestantismus nennt.[1])

Übrigens ist es unwissenschaftlich und unprotestantisch zugleich, einen Namen, und wäre es der Kants, gleichsam zum Sammelpunkt wissenschaftlicher und zugleich religiöser Bestrebungen zu machen. Mögen sich die Katholiken um Thomas sammeln oder mag von ihnen gesagt werden, »dafs die Rückkehr zu Aristoteles eine Lebensfrage der philosophischen Wissenschaft ist.«[2]) Es wäre unprotestantisch, dies nachzuahmen und Kant oder gar Spinoza zum protestantischen Wahrzeichen machen zu wollen. Es ist ein weit gröfserer Ruhm, wenn ein System wie das HERBARTS gleicherweise von Protestanten, Katholiken und Juden anerkannt und ausgebaut worden ist und weiter ausgebaut und angewendet wird. Die Wissenschaft ist international und interkonfessionell. So wenig Sinn es hat von einer christlichen oder katholischen Physik oder Chemie zu reden, ebenso unpassend wäre es, von einer protestantischen Logik, oder christlichen Psychologie oder heidnischen Metaphysik zu reden. Ebensowenig hängt die Wissenschaft an Namen von Personen. Sie wird sich hüten, einen berühmten Namen als Autorität zu erheben und dann hinterher wohl gar diese Autorität umzudeuten. Es war ein verkehrtes Unternehmen, als seiner Zeit ROSENKRANZ einen Philosophen und zwar HEGEL als

---

[1]) Die Kantianer heben — und zwar mit Recht — hervor, dafs Paulsen in sehr wichtigen Punkten Kant mifsversteht, weil er ihn im spinozistischen Sinne auslegt. Vergl. GOLDSCHMIDT: Kants Voraussetzungen und Prof. PAULSEN in Natorps Archiv für system. Philos. V, 386 ff. u. HEMAN: Paulsens Kant. In Falckenbergs Zeitschrift für Philos. u. philos. Kritik. 1899, Bd. 114 S. 255 ff.

[2]) GUTBERLETS philos. Jahrbuch der Görres Gesellschaft 1899, 12. Bd. S. 290.

deutschen Nationalphilosophen hinstellen wollte, nicht weniger verkehrt ist es, für eine bestimmte Religion oder gar Konfession einen Philosophen als Parteihaupt anzupreisen.

Aufserdem aber ist nicht unbeachtet zu lassen, dafs innerhalb der katholischen Theologie Frankreichs und auch Deutschlands eine Richtung sich geltend zu machen sucht, die gerade mit Hilfe Kants die katholischen Dogmen annehmbar machen will. Diese Richtung wird von Glossner also charakterisiert. »Diese Art der Apologetik geht mehr oder minder auf dem Wege des Kantianismus. Kant ist es, zu dem auch wir zurückkehren sollen, der durch seinen mächtigen Einflufs selbst dem Christentum ergebene Geister in neue apologetische Bahnen zwingt. Die fable convenue, dafs der Königsberger Philosoph ein für allemal, die alte Metaphysik gestürzt, die Unhaltbarkeit der Beweise für Gottes Dasein erwiesen und den Willen in den Primat über den Verstand endgiltig eingesetzt, den scholastischen Ontologismus, Objektivismus und Intellektualismus durch seinen Psychologismus, Subjektivismus und Voluntarismus überwunden habe; diese fable convenue, die bei uns die Sperlinge auf dem Dache pfeifen und unter deren Tyrannei wir geistig erdrückt zu werden drohen, scheint demnach immer weitere Kreise zu ergreifen etc«.[1])

Von dieser Richtung der katholischen Apologetik wird also Kant gewissermafsen zum Philosophen des Katholizismus gemacht.

Noch ein Punkt ist als Kantianismus hervorzuheben, den Paulsen mehr in einem andern Werk über Kant betont, aber auch da nicht hinreichend. Das ist die Stellung Kants zu den Erfahrungswissenschaften. Die herrschende Philosophie nach Kant bewirkte es, dafs die Philosophie mit den Erfahrungswissenschaften der Natur wie der Geschichte in völligen Gegensatz trat. Anders Kant selbst. »Der rationale Empirismus der Naturwissenschaften, der, die Methode der Induktion und Deduktion vereinigend, seit Kopernicus, Keppler, Galilei und Newton zu immer glänzenderen fruchtbaren Resultaten geführt hatte, wurde für Kant zum Vorbilde, nach welchem er die Autorität der Erfahrung mit den Ansprüchen der theoretischen Vernunftthätigkeit auszugleichen unternahm. (Drobisch, Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart 1876, S. 6.) Dieses Bestreben Kants führte ihn zwar nicht zu einem bleibenden Ergebnis. Aber dieses Bestreben selbst mufs nach zwei Seiten hin der Philosophie

---

[1]) Glossners Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie 1898, S. 130.

bleibend sein. Einmal die Kenntnis des empirisch Erforschten auf dem Gebiete der Natur und Geschichte, zum andern die Erkenntnis, dafs alle Naturphilosophie keinen andern Zweck hat, als die Thatsachen der Natur begreiflich zu machen, also sich immer an den Thatsachen messen lassen mufs.

In ersterer Beziehung rühmt Helmholtz von Kant, er sei der letzte Philosoph gewesen, der die ganze Naturforschung seiner Zeit noch beherrscht und zum Teil in der sogenannten Kant-Lapaceschen Ansicht gefördert habe.[1]) Das war ja zu Kants Zeit für einen Gelehrten noch möglich, es begannen ja damals erst die empirischen Naturwissenschaften die Fülle der Einzelheiten zu untersuchen und anzuhäufen. Leider ging seinen idealistischen Nachfolgern diese Kenntnis und Nüchternheit, die Naturdinge zu nehmen, wie sie sind, gänzlich ab. Es lag ihnen darum auch jedes Streben, sie zu erklären und zwar auf naturwissenschaftlichem Wege zu erklären, völlig fern. Die Naturphilosophie erging sich in aprioristischen Konstruktionen und Deuteleien des Gegebenen.

Dies ist unkantisch. Kants wahrer Nachfolger war auch hier allein Herbart. Erstens beherrschte er die Mathematik und die Naturwissenschaften seiner Zeit so weit, als es damals überhaupt einem Menschen möglich war. »Die Umrisse seiner Naturphilosophie bezeugen, dafs ihm der damalige Stand der erklärenden Naturwissenschaften gründlich bekannt war« (Drobisch a. a. O. 22), »hielt er sich doch sein eignes Laboratorium, um die neuesten Ergebnisse der Physik und Chemie selbst zu untersuchen.«[2]) Ja seine Vermutungen oder man könnte sagen Postulate z. B. die Verwerfung der Wirkung in die Form durch den absolut leeren Raum, von der Identität der beiden elektrischen Fluida; dafs jeder Ton auch seine be-

[1]) Andererseits hat Kants Lehre von den angestammten Kategorieen die physiologische und psychologische Erforschung z. B. der Zeit- und Raumformen auch wieder gelähmt und aufgehalten. Vergl. O. Flügel, Die Probleme der Philosophie S. 112 ff. Der Ophthalmolog Classen (Schlufsverfahren des Sehens, Rostock 1863) bemerkt: Der Idealismus der Kantschen Schule, so gewaltig er die denkenden Geister zu energischer Thätigkeit angespornt hat, scheint doch nicht direkt den empirischen Wissenschaften förderlich gewesen zu sein; die bedeutendsten Physiologen unserer und der nächsten Vergangenheit mögen der idealistischen Philosophie die erhabensten Anregungen zur Forschung verdanken, aber ich möchte behaupten, dafs es sich durchweg nachweisen läfst, dafs alle wahren Fortschritte ohne Rücksicht auf den idealistischen Ausgangspunkt gemacht und mehr oder weniger alle hervorragenden Irrtümer einem verkehrten Einflusse derselben zur Last fallen.« Vergl. auch diese Zeitschrift 1896, S. 100.

[2]) Voigt, Zur Erinnerung an J. F. Herbart, 1841, S. 51.

sondere Leitung im Hörnerv haben müsse, sind heutzutage bestätigt und schon Allgemeingut geworden. Aber das wichtigste ist die beständige Kontrolle der Metaphysik wie der Psychologie durch die Erfahrung. Die enge Verbindung der Spekulation mit den Thatsachen der Erfahrung ist als Maxime der Forschung das, was echt kantisch ist und was Eigentum der theoretischen Philosophie bleiben mufs, und wenn man mit Paulsen, den Geist der Neuzeit und wissenschaftlichen Freiheit mit dem Namen Protestantismus bezeichnen will, so ist jenes Streben echt protestantisch. Meint doch auch Vaihinger, »dafs die enge Fühlung mit den Grundhypothesen der Naturwissenschaft der Herbartschen Metaphysik einen hervorragenden Platz anweist.«

Paulsen spricht nicht ungeschickt wie von einer Plakatkunst so von einer Plakatphilosophie, die in geistreichen Aphorismen Begriffe in kecker, herausfordernder Weise einseitig hinstellt.

Fast könnte man den Titel seiner Schrift dazu rechnen. Alle Begriffe darin sind einseitig pointiert. Die Katholiken werden sagen, was Paulsen Katholizismus nennt, ist kein Katholizismus. Desgleichen mufs man sagen: Was er Kant nennt, ist nicht der geschichtliche Kant. Was er Philosophie nennt, ist nicht Philosophie. Was er Protestantismus nennt, ist nicht Protestantismus. Vielmehr mufs der Protestant, der Philosoph, auch der Kantianer aufs ernstlichste protestieren: Kant oder irgend einen Philosophen für den Philosophen des Protestantismus auszugeben.



B Mitteilungen

1. Zu „Kant und der Protestantismus"

So eben kommt mir zu Gesicht eine Abhandlung von H. Rickert: Fichtes Atheismusstreit und die Kantische Philosophie. Sonderabdruck aus Vaihingers Kantstudien. Der Verfasser wendet sich, wie es schon mehrere Kantianer gethan haben, gegen Paulsens Auslegung Kants namentlich hinsichtlich des Primats der praktischen Vernunft. Paulsen und andere Voluntaristen haben dies dahin gedeutet, es müsse dem Willen ein Einflufs auf unsere wissenschaftlichen Überzeugungen eingeräumt werden. Dagegen wendet sich Rickert darum so entschieden gerade gegen Paulsen, »weil ich, sagt er, die Bedeutung seiner Ansichten wegen des grofsen pädagogischen Geschickes, mit dem er sie vertritt, und wegen des erheblichen Einflusses, den sie ausüben, wohl zu schätzen weifs.« Er führt nun folgendes aus: Die Philosophie der Gegenwart kommt zu der Ansicht, dafs nach Kant der Wunsch des Herzens dort als genügender Grund für eine Überzeugung gelten könne, wo das Wissen nach theoretischen Gründen nicht zu entscheiden vermag; und weil bei den letzten Fragen der Weltanschauung die theoretischen Gründe in den meisten Fällen zu einer definitiven Stellungnahme nicht ausreichen sollen, so glaubt sie zur Bildung ihrer Ansichten den Willen oder den praktischen Glauben anrufen zu dürfen.

Die Berechtigung dazu sucht diese Denkrichtung zunächst durch den Nachweis zu stützen, dafs in dem historischen Verlauf der Philosophie thatsächlich die verschiedenen Weltanschauungen nicht allein durch den Intellekt, sondern auch durch den Willen ihrer Schöpfer bestimmt gewesen, und dafs auch heute daraus nicht nur theoretische Überlegungen, sondern vor allem Ideale unsere Grundüberzeugungen formen. Diese faktische Beeinflussung des Urteils durch Wünsche des Herzens aber werde, so meint sie ferner, nicht nur fortdauern, sondern sei auch ganz in der Ordnung. »Der Wille bestimmt das Leben, das ist sein Urrecht; also (!) wird er auch ein Recht haben, auf die Gedanken einen Einflufs zu üben. Nicht zwar auf die Feststellung der Thatsachen im einzelnen: hier soll sich der Verstand allein nach den Thatsachen selbst richten; wohl aber auf die Auffassung und Deutung der Wirklichkeit im ganzen.« (Paulsen.) Oder: wir sollen dort nicht verzichten, uns Meinungen zu bilden, wo wir nichts mehr wissen können. Das wäre eine falsche

Scheu vor dem Irrtum, die unberechtigterweise mit dem Streben nach Wahrheit identifiziert wird. Wir entgehen dadurch zwar der Gefahr, getäuscht zu werden, aber wir verlieren auch sicher die Möglichkeit, etwas zu glauben, das vielleicht wahr sein könnte, und das zu glauben wir ein Interesse haben. »Eine Denkregel, die mich vollständig verhinderte, gewisse Arten von Wahrheit, wenn diese Arten von Wahrheit wirklich beständen (!), anzuerkennen, wäre eine vernunftwidrige Regel«. (James.)

Ob solche Ansichten der Kantischen Philosophie auch nur verwandt sind, kann ich hier nicht entscheiden.[1]) Was die thatsächliche Beeinflussung des Intellekts durch den Willen betrifft, so hätte Kant vielleicht die Vermengung dieser quaestio facti mit der quaestio juris im Interesse einer kritischen Behandlung des Religionsproblems nicht gewünscht. Und sollte er wirklich unter dem Primat der praktischen Vernunft eine berechtigte Beeinflussung unserer Überzeugungen durch Wünsche des »Herzens« verstanden haben? Er war doch sonst gar nicht geneigt, in der Philosophie irgend etwas gelten zu lassen, das seine Dignität nicht durch strenge Ableitung seiner Notwendigkeit aus dem Wesen der Vernunft erwiesen hatte, und so hätte er möglicherweise bei der »Ersetzung der unzureichenden Überzeugungsgründe durch die Hoffnung« mit Fichte von »Wahn und Traum« geredet. Entspricht der Primat des Willens, wie er heute vertreten wird, nicht mehr den Ansichten Schopenhauers als denen Kants, und müssen wir nicht in allen ethischen und religiösen Fragen das Verhältnis dieser beiden Denker zu einander als das des entschiedensten Gegensatzes bezeichnen? Ja, dürfen wir auch nur Schopenhauer diese moderne Ansicht zumuten, und liegt sie nicht mehr auf dem Wege zu Nietzsches Ideal des Philosophen als des »Befehlenden und Gesetzgebers«, wonach es dann auch in der Philosophie mehr auf die Stärke des Willens als auf die Stärke des Intellekts ankommen würde? Vor allem sehe ich nicht recht ein, wie man glauben kann, in irgend einer »praktischen« Frage mit Kant übereinzustimmen, wenn man sich nicht seinen Moralbegriff, den Angelpunkt seines ganzen Systems, in voller Strenge zu eigen gemacht hat, und von dem »kategorischen Imperativ« wollen doch gerade die Vertreter der hier in Frage kommenden Ansichten meist nicht viel wissen.

Aber es kommt hier nicht darauf an, was Kant gedacht hat, sondern allein darauf, wie seine Gedanken aufzufassen oder weiterzubilden sind, falls sie die Grundlage für eine Versöhnung von Wissen und Glauben bilden sollen, und da scheint es mir, so lange wir in der Philosophie an einem Streben nach Allgemeingültigkeit festhalten, zweifellos, daſs, auch wenn die angedeuteten Lehren »Kantisch« sein sollten, sie sich als ganz verfehlt herausstellen müssen.

Bei jeder Koordination von Wissen und Glauben wird der Intellekt für sich als vom Willen vollkommen frei und nur als thatsächlich von ihm beeinfluſst gedacht, denn in der Einzelforschung soll er ja ganz allein herrschen. Dann aber bleibt der Wille ein dem Intellekt innerlich fremdes Element, und für den wissen-

---

[1]) Seitdem man angefangen hat, als entscheidend für die Auffassung von Kants Ansichten über einige der wichtigsten Fragen Notizen und Kolleghefte anzusehen, die Kant nicht hat drucken lassen, und die seinen gedruckten Werken geradezu widersprechen, wird man wohl überhaupt darauf verzichten müssen, in diesen Fragen einen Satz mit Sicherheit als den Ausdruck von Kants Meinung zu bezeichnen. Auch Paulsen bemerkt: Die Kritik Kants als solche und für sich betrachtet, ist so beschaffen, daſs man aus einzelnen Stellen ungefähr jede mögliche und unmögliche Ansicht herausbringen kann. Kant also muſs aus dem Ganzen nicht bloſs der Kritik, sondern seines gesamten Denkerlebens verstanden und dargelegt werden.

schaftlichen Menschen bedeutet sein Einfluſs notwendig eine Trübung, die, wenn sie dauert oder gar dauern soll, nur den Erfolg haben kann, daſs in der Philosophie im Gegensatz zu allen andern Wissenschaften nicht nur thatsächlich individuelle Neigungen und Wünsche mit einander kämpfen, sondern daſs auch nicht der geringste Fortschritt auf dem Wege zu einer allgemein giltigen Weltanschauung jemals zu erhoffen ist. Wer diese Überzeugung hegt, muſs es aufgeben, Philosophie als etwas zu treiben, das mit Wissenschaft auch nur die geringste Verwandtschaft hat, und mit ihm hat es die Wissenschaft dann nicht weiter zu thun. Wer aber in der Philosophie nach Allgemeingiltigkeit strebt, kann in der thatsächlichen Beeinflussung des Kopfes durch das Herz nur die dringende Aufforderung erblicken, diese Trübung seines Intellekts durch seinen Willen zu verhindern und insbesondere in der Religionsphilosophie allen Wünschen den Weg zum Denken sorgfältig abzuschneiden, weil hier, wo das Denken versagt, und die Wünsche am heftigsten fordern, die Gefahr des Irrtums am gröſsten ist. Wo das Denken aufhört, hat der Philosoph als Philosoph nichts mehr zu sagen... Bei aller Anerkennung für das nicht-wissenschaftliche Leben wird man die Alleinherrschaft des Intellekts in der Philosophie ernstlich niemals in Frage stellen dürfen, denn es ist gar nicht einzusehen, wo man die Grenze setzen will, wenn hier dem Verstande irgend ein Recht entzogen wird.... Eine Metaphysik, die auf Wünschen des Herzens beruht, mag interessant sein, wenn sie der Ausdruck einer groſsen Persönlichkeit ist, wird sie aber direkt als Aufgabe der Philosophie bezeichnet, so kann das nur zu unerträglichen Halbheiten führen und Zweifel gegen den Wert philosophischer Bemühungen überhaupt hervorrufen.

So weit H. Rickert. Das ist mitgeteilt zur Bestätigung dessen, was ich oben gegen Paulsen ausgeführt habe. Es sind freilich Gedanken, die sich für jeden Forscher schon vor aller Forschung ganz von selbst verstehen sollten, daſs nämlich alles Denken unparteiisch zu verfahren hat. O. Flügel

2. Aus der pädagogischen Sektion der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen.

I.

Die pädagogische Sektion der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, welche vom 26.—30. Sept. d. J. in Bremen tagte, zählte 180 Teilnehmer. Sie konstituierte sich am Dienstag, dem 26. Sept. in der Aula des Gymnasiums unter dem Vorsitze des Oberschulrates Dr. Menge aus Oldenburg und des Handelsschuldirektors Dr. Kasten aus Bremen. An den drei folgenden Tagen hielt sie vor Beginn der Hauptversammlungen drei Sitzungen ab, in denen je zwei Themata behandelt wurden.

Am Mittwoch hielt Professor Dr. Lichtwark, der Direktor der Hamburger Kunsthalle, einen Vortrag über »Kunstgeschichte und Kunstanschauung«. Während sonst auf den Schulen Kunstunterricht getrieben wird, um eine wirklich allgemeine Bildung zu erzielen, also in rein idealer Absicht, brachte der Redner diesen Unterricht in unmittelbare Beziehung zu unsern nationalen und volkswirtschaftlichen Aufgaben. Er wies einleitend darauf hin, wie sehr wir, trotzdem wir unsere politische Unabhängigkeit erkämpft hätten, noch in kultureller Abhängigkeit, und zwar besonders von England und Frankreich, lebten. Seit Dürer sei ja in Deutschland kein Genie zur Entwicklung gekommen, welches die deutsche Kultur von der Nach-

ahmung des Auslandes zu befreien vermocht hätte. Diese Abhängigkeit zu brechen, sei die Aufgabe der nächsten Generation und die Schule müsse hierzu mithelfen.

Ein falscher Weg nach diesem Ziele würde freilich das Betreiben von Kunstgeschichte sein. Diese schafft keine Kräfte für das Leben, weil ihr die Ausbildung der Sinne fehlt, die Ausbildung besonders des Auges. Natürlich ist hiermit nicht so sehr das mechanische Sehvermögen gemeint, als das ästhetische. Nur ist die Ausbildung des letzteren nicht möglich ohne die des ersteren.

In Hamburg habe man seine eignen Wege eingeschlagen, um die ästhetische Ausbildung des Auges herbeizuführen. Man sucht sie zunächst zu erreichen durch Beobachtung der Natur, d. h. der farbigen Erzeugnisse der Natur, der Blumen. Man veranlaſst zur häuslichen Pflege der Blumen, man erzieht zum geschmackvollen Zusammenstellen abgeschnittener Blumen. Der Zeichenlehrer und der Lehrer der Botanik können hier fördernd einwirken. Der nächste Schritt ist, daſs man die Jugend zur Betrachtung von Kunstwerken heranzieht, d. h. von wirklichen Kunstwerken, nicht von Photographieen, die bloſs den Verstand zu beschäftigen pflegen und viel zu rasch am Auge dahingleiten, als daſs sie einen tieferen Eindruck hervorbringen könnten. Und zwar wählt man zunächst Kunstwerke aus jüngster Zeit, weil sie dem Kinde am leichtesten verständlich sind; dann aus vergangenen Zeiten. In Hamburg führt man zuerst den Kindern besonders Hamburger Bilder vor, weil dann das Heimatsgefühl mitwirkt, das Herz beteiligt wird, ohne das Kunstwerke überhaupt nicht verstanden werden können. Die Frage, mit welchen Bildern begonnen werden soll, ist also eine rein lokale Frage, die in München anders zu lösen ist, als in Hamburg oder Berlin.

Dann aber muſs man Anschluſs suchen an die groſse deutsche Kunst der Reformationszeit. Dürer und Holbein müssen uns vertraut werden wie Schiller und Goethe. Bei ihren Werken dürfen auch Kupferstich- und Holzschnittwerke herangezogen werden; haben wir doch hier Originale vor uns, die eigens für diese Technik erfunden sind. So können die Werke dieser Künstler um so leichter wieder den Weg in das deutsche Bürgerhaus finden, für das sie ursprünglich bestimmt waren. Um dies zu erleichtern, hat man in Hamburg z. B. den Holbeinschen Totentanz (»Bilder des Todes«) vervielfältigen lassen; er ist mit einleitendem und begleitendem Texte für 1 M verkäuflich, ohne denselben für 0,20 M; freilich ist er nicht durch den Buchhandel zu beziehen. Dürers Marienleben in schöner Ausgabe kostet 4 M; daneben besteht aber eine ganz billige Volksausgabe, die freilich auch im Buchhandel nicht zu haben ist, die man aber wohl für Zwecke des Kunstunterrichtes — in gröſserer Anzahl — von der Hamburger Kunsthalle beziehen könnte.

Dient so die nationale Kunst als Ausgang für den Kunstunterricht, so können wir allmählich kulturell unabhängig werden von unsern Nachbarvölkern. Dann werden auch wieder eigenartige künstlerische Talente bei uns auftauchen, die jetzt durch die fremdländische Entwicklung unserer Kultur in ihrer freien Entfaltung gehemmt und unterdrückt werden. Das ist aber nicht bloſs von idealer Bedeutung für das deutsche Volk, sondern auch von volkswirtschaftlicher. Denn so wird das Volk nicht nur auf eine höhere Stufe des Geschmacks, sondern auch der künstlerischen Produktion gehoben. Das schönere Kunstwerk besitzt aber auch den höheren Kaufwert.

An diesen Vortrag schloſs sich eine Lehrprobe an. Lichtwark pflegt während des Winters in der Hamburger Kunsthalle mit Kindern aus der Volksschule Sonntags gemeinsam Bilder zu betrachten und sie anzuleiten, diese zu erklären. In Ermangelung von Volksschülern führte er sein Verfahren in einer fast $^3/_4$ stün-

digen Lehrprobe mit Schülern einer Untersekunda vor, deren jeder einen Abzug von Dürers Marienleben in der Hand hatte. Vier Blätter wurden unter Anleitung Lichtwarks erklärt. Die Kinder mufsten die Haltung der einzelnen Figuren und Glieder u. s. w. beschreiben und nicht nur das Einzelne, sondern auch den innern Zusammenhang erfassen und deuten. Besonders gut gelang die Deutung des ersten Blattes, wo die Kinder anscheinend von selbst zu dem Ergebnis kamen, dafs hier eine Verschmelzung von der Himmelskönigin und der liebenden Mutter dargestellt sei. Immer wieder ertönten die Fragen: Was siehst du? Was soll das bedeuten? Dazwischen wurden andere bekanntere Kunstwerke zum Vergleich herangezogen, damit sie durch Ähnlichkeit oder Gegensatz die richtige Auffassung förderten. So wurde auch Blatt 2, wo der kinderlose Joachim unberechtigterweise voll Hoffnung, ein Dankopfer für ein Kind darbringen will, trotz seiner gröfseren Schwierigkeit mit geringer Nachhilfe gut erklärt, während unter dem Drange der Zeit bei den zwei folgenden Blättern zu rasch vorgegangen wurde, als dafs ein völliges Hineindenken der Kinder möglich gewesen wäre.

Jedenfalls wurde der Beweis erbracht, dafs ganz unvorbereitete Kinder unter geschickter Führung recht wohl im stande sind, Bilder dieser Art zu verstehen. Ja, sie verstehen sie leichter als antike Statuen, weil die dargestellte Handlung entweder eine rein menschliche oder sonst wie bekannte ist, und »Handlungen« sich überhaupt leichter deuten lassen als Einzelfiguren oder einfache Gruppen, zu deren Verständnis oft genaueste Kenntnis der Mythologie erforderlich ist. Das Verständnis für die Schönheit der Linien und der körperlichen Form ist natürlich besser an Abbildern antiker Statuen zu entwickeln; aber das würde auch, als das Schwerere, recht wohl für Schüler aufbewahrt werden können, deren Sehkunst an den Holzschnittwerken deutscher Kunst schon entwickelt ist. Das würde gewifs auch im Sinne Lichtwarks sein. Für ihn aber ist wichtiger, dafs womöglich das gesamte Volk, indem es angeleitet wird, sich in die Werke deutscher Kunst zu versenken, teilnimmt an der ästhetischen Erziehung.

An zweiter Stelle wurde in der Sektionssitzung geboten ein kurzer Vortrag des Gymnasialdirektors Dr. Schneider aus Friedeberg in der Neumark: »Ist die Erlernung des Duals in der griechischen Formenlehre wirklich entbehrlich?« Er wies darauf hin, dafs die Dualformen in der griechischen Lektüre doch ziemlich häufig sind, dafs sie leicht zu lernen sind und ihre Kenntnis für die sprachliche Bildung im allgemeinen aufserordentlich wichtig ist. Die Versammlung einigte sich dahin, dafs empfohlen wurde, die Dualformen lernen, aber nicht in den Skripten verwenden zu lassen. M.

---

3. Die deutsche Rechtschreibung und die Philologenversammlung in Bremen

Für weitere Kreise ist ein Antrag interessant, der am 29. Sept. 1899 in einer allgemeinen Sitzung der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen vom Gymnasialdirektor Dr. Schneider aus Friedeberg in der Neumark gestellt wurde auf allgemeine amtliche Anwendung der Schulorthographie.

Einleitend wies Schneider auf die grofse Willkür hin, die vor 1880 auf dem Gebiete der Rechtschreibung geherrscht habe, besonders auch in den Schulen. Hier sei nun Besserung geschafft worden durch die Regelung der Schulorthographie seitens der deutschen Regierungen. Waren die Schulmänner auch nicht mit allen Einzelheiten dieser Bestimmungen einverstanden, so war man doch froh, dafs feste Regeln bestanden. Freilich hoffte man, dafs die Schulorthographie bald allgemeingiltig werden

würde. Aber der Reichskanzler Fürst Bismarck verbot aus unbekannten Gründen den Behörden des Reichs und Preufsens, die Schulorthographie anzunehmen; und in den andern Staaten war es auch nicht besser. So herrscht der unerquickliche Zustand noch heute, dafs in den deutschen Schulen anders geschrieben werden mufs, als im amtlichen Verkehr geschrieben werden darf und im übrigen geschrieben wird. Hierdurch wird es der Schule natürlich ungemein erschwert, den Schülern die Schulorthographie vertraut zu machen. Würde sie dagegen in den amtlichen Verkehr allgemein eingeführt, so würde damit erstens allen Buchdruckern ein grofser Gefallen erwiesen werden, die jetzt nicht wüfsten, was sie thun sollten, zweitens aber auch allen Beamten und Offizieren, die ja alle die in den Schulen gelernte Orthographie später nicht mehr anwenden dürften.

Einige Ministerien, so die Kultusministerien von Sachsen und Bayern, hätten die Schulorthographie innerhalb ihres amtlichen Verkehrs bereits eingeführt; noch weiter sei man in Württemberg gegangen. Warum folge man dem Beispiele nicht? Die Minister und Räte brauchten ja nicht mehr umzulernen. Was sie an die Öffentlichkeit gäben, ginge ja doch erst durch die Hände der Sekretäre, welche die erforderlichen Änderungen vornehmen könnten. Gingen die Behörden in der gewünschten Weise vor, so werde bald in ganz Deutschland die erforderliche Einheitlichkeit herrschen. Der Redner empfahl darauf die Annahme folgender Sätze:

1. Die allgemeine amtliche Anwendung der Schulorthographie entspricht dem Interesse und der Würde der Schule, kommt dem Bedürfnisse des gesamten Schrifttums entgegen und ist besonders für die Beamten selbst wünschenswert.

2. Die Versammlung beauftragt ihren Vorstand, die vorstehende Entschliefsung dem Reichskanzler und den Präsidenten der Regierungen der deutschen Bundesstaaten mit der Bitte zugehen zu lassen, für die baldige Anwendung der Schulorthographie im amtlichen schriftlichen Verkehr Sorge tragen zu wollen.

Dieser Antrag wurde natürlich von der Versammlung mit gröfstem Beifalle begrüfst. Da trat eine Überraschung ein; es erfolgte ein Widerspruch namens — der germanistischen Sektion. In deren Auftrag erklärte Prof. Siebs-Greifswald: Abgesehen davon, dafs die Versammlung gar nicht berechtigt erscheine, solch eine Entschliefsung zu fassen, sei diese auch nicht zeitgemäfs. Die gegenwärtige Schulorthographie sei viel zu mangelhaft, als dafs sie verdiene, allgemein eingeführt zu werden. Den Germanisten liege die Verbesserung derselben sehr am Herzen, aber sie gedächten jetzt noch nicht in der Sache vorzugehen. Eine Neuregelung der Rechtschreibung müsse fufsen auf einer gemeinsam geregelten Aussprache des Deutschen. Diese Frage hätten sie jetzt in die Hand genommen, indem sie zunächst mit dem Vereine der Bühnenangehörigen eine gemeinsame Bühnensprache schaffen wollten Sei diese geschaffen, so wolle man eine gemeinsame Aussprache des Deutschen im ganzen Volke in die Wege leiten, und dann sei die Zeit gekommen, daran zu denken, die Rechtschreibung zu verbessern.

Diese Worte, welche von gänzlich weltfremder Seite zu kommen schienen, riefen lebhaften Widerspruch bei allen praktischen Schulmännern hervor. Um Einigkeit herzustellen, beantragte Gymnasialdirektor Dr. Schulze-Berlin, einen Zusatz zu machen, durch den der Antrag für beide Teile annehmbar würde, nämlich den ersten Satz so zu gestalten: Die allgemeine amtliche Anwendung der Schulorthographie, so lange dieselbe Giltigkeit hat, entspricht u. s. w.

In dieser Fassung wurde die Entschliefsung von der Versammlung angenommen.

Hoffentlich geben die Regierungen diesem Antrage Gehör und machen einem Zustande ein Ende, der in weiten Kreisen als unwürdig und unerträglich empfunden wird. M.

4. Bericht über die achte Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Bezirk Magdeburg-Anhalt

Von P. Niehus-Magdeburg

Debattiert wurde über die Arbeit: Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie von Rektor Gille in Stafsfurt (Heft 134 des Pädagogischen Magazins von Friedrich Mann). Der Arbeit lag die in Diesterwegs Wegeweiser gegebene Reihenfolge zu Grunde:

Einleitung: Übersicht über die psychologischen Ansichten Diesterwegs.
Die didaktischen Imperative:

A. Regeln für den Unterricht inbetreff des Schülers,
B. „ „ „ „ „ des Lehrstoffes,
C. „ „ „ „ „ äufserer Verhältnisse (der Zeit, des Ortes, des Standes etc.),
D. „ „ „ „ „ des Lehrers.

Schlufs: »Diesterweg bedeutet durchaus keinen Gegensatz zur Herbartschen Schule und stimmt in den wichtigsten Fragen mit Herbart völlig überein. Seinen didaktischen Regeln liegt aber kein einheitliches System zu Grunde. Sie erscheinen als zusammenhangslose Rezepte ohne wissenschaftliche Basis. Daraus erklären sich die vielen Wiederholungen und die teilweis vorhandenen Unklarheiten und Widersprüche.« (Gille, S. 34.)

Die Debatte erstreckte sich nur auf die unter A aufgeführten 13 Regeln. Einleitend wurde kurz über die psychologischen Ansichten Diesterwegs debattiert. Eine Durchsicht der Regeln zeigt, dafs Diesterweg Eklektiker war. So erinnert Satz 7 »Der Entwicklungsgang aller Anlagen geschieht stetig« an Leibniz, die Ansichten über die Anlagen, Satz 1 und 2 sind Beneke; Satz 13, welcher Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit fordert, Herbart entnommen. Diesterwegs Bedeutung liegt darum auch nicht in der Psychologie, sondern in der Praxis, eine Thatsache, welche die Verdienste Diesterwegs und die Hochachtung vor dem Meister in keiner Weise schmälert.

1. Unterrichte naturgemäfs! Dieser Satz stammt von Comenius. Die Entwicklung in der Natur war ihm eine Analogie für die Entwicklung des Geistes; Pestalozzi giebt dem Satz schon eine spezifische Auslegung durch die Forderung: »Unterrichte gemäfs der psychischen Natur des Kindes«, und Diesterwegs Auffassung deckt sich im ganzen mit Pestalozzi. Man könnte dem Satze also die moderne Form geben: »Unterrichte psychologisch!« Indes eine Allgemeingültigkeit kann man diesen Sätzen nicht zuerkennen; ein Unterricht, der nur psychologisch, nicht auch logisch und ethisch ist, würde nicht den modernen Anforderungen entsprechen. Dazu haben diese Sätze in ihrer Form namentlich für den Anfänger etwas Bestechendes, er wird durch sie leicht zu einem unfruchtbaren Experimentieren verleitet.

2. Richte Dich beim Unterricht nach den natürlichen Entwicklungsstufen des heranwachsenden Menschen. Der Verfasser weifs sich eins mit der Forderung, die Entwicklungsstufen des Kindes zu beachten, doch tadelt er, dafs die sittlich religiöse Bildung auffällig in den Hintergrund tritt, und fordert das alles, was im Geistesleben zu einer solch zentralen Stellung kommen soll, wie die sittlich religiösen Gedanken, schon frühzeitig in dem Gedankenkreise vorhanden sein müsse. Diese Behauptungen riefen den Widerspruch namentlich älterer Kollegen

hervor. Diesterweg habe sich das Wort Friedrichs des Grofsen zu eigen gemacht: »Es giebt nichts Grausameres als in dem Verdacht zu stehen, irreligiös zu sein. Man mag sich anstrengen, wie man will, um aus dieser schmählichen Lage herauszukommen: diese Anklage hört nimmer auf.« Diesterweg habe Religion und Religiosität sehr hoch geschätzt, nur sei er ein Feind jedes Dogmas und des Katechismus gewesen. Er wollte nur solche Stoffe an die Kinder heranbringen, welche dem kindlichen Verständnis naheliegen, das Gefühl erwecken und den Willen beeinflussen. Er erstrebte mehr ein Christentum der Bibel und betonte die ethische Seite. — Diesterwegs Standpunkt wird aus seinem Kampfe mit der Reaktion von 1840—60 verständlich. Ferner wird die Behauptung beanstandet, dafs alles das, was für das Geistesleben zur Bedeutung kommen soll, auch schon frühzeitig in dem Gedankenvorrate vorhanden sein mufs. Nicht die Gedanken über Religion, die dem erwachsenen Menschen Halt und Trost geben sollen, kann man dem kindlichen Geiste einprägen, wohl aber das religiöse Interesse.

3. Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig lückenlos und gründlich fort. Diesterweg fordert a) Analyse des kindlichen Gedankenkreises, b) lückenlosen Fortschritt, c) Gründlichkeit. Punkt a und b beziehen sich bei Diesterweg mehr auf das Lehrverfahren, bei Herbart auf das Lehrplansystem. Gründlichkeit ist für Diesterweg der Gegensatz zur Oberflächlichkeit, Seichtheit und Breite. Seine Forderung geht dahin, die Stoffe so zu behandeln, dafs sie apperzipierende Kraft für das Folgende besitzen. Herbart fordert dasselbe mit dem Wort »Klarheit«. Gründlichkeit ist für ihn Wissenschaftlichkeit.

4. Lehre nichts, was dem Schüler dann, wenn er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts was dem Schüler später nichts mehr ist. — Teil 1 der Regel findet allgemeine Zustimmung, man denkt namentlich an das verfrühte Lernen von Katechismusstücken, Liedern und unverstandenen Sprüchen. Bei Teil 2 hat Diesterweg namentlich an die alttestamentlichen Geschichten gedacht. Verfasser glaubte aus D. Wegweiser eine vollständige Ablehnung des ganzen alten Testamentes entnehmen zu müssen; die Versammlung glaubt jedoch, dafs Diesterweg nur eine Reihe unwichtiger, heutzutage auch bereits nicht mehr behandelter Geschichten habe ausschliefsen wollen. (Bileams Esel, Jonas, Makkabäer, Ritualgesetz etc.)

5. »Unterrichte anschaulich!« ruft keine Erörterung hervor.

6. »Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten!

Die vierte Regel ist den drei ersten überzuordnen, sie entspricht der Herbartschen Forderung, stets für apperzipierende Vorstellungen zu sorgen. In ihrer allgemeinen Fassung konnte man sich diese Sätze nicht zu eigen machen. Wie die erste haben sie namentlich für Anfänger ihre Bedenken: das räumlich Nahe ist oft das psychologisch Entfernte. Vom Leichten zum Schweren kann man in der Mathematik nicht immer vorgehen; oft folgt hier auf einen schweren Hauptsatz eine Reihe leichter abgeleiteter Sätze. Wenn man vom Ganzen zu seinen Teilen geht, so handelt man gegen die zweite Regel. Dazu werden gerade diese Regeln oft von psychologisch Ungeschulten gemifsbraucht, um eine wissenschaftliche Fundierung pädagogischer Wahrheiten überflüssig erscheinen zu lassen.

Bei der Gelegenheit wurde die Frage aufgeworfen; warum Diesterweg so wenig Rücksicht auf Herbarts Werke, die teils vor ihm, teils gleichzeitig mit seinen Werken erschienen wären, genommen hätte. Nur einmal wird Herbart in den

»Rheinischen Blättern« erwähnt und da allerdings in sehr ehrenvoller Weise. Diesterweg war mehr Anhänger von Beneke und entnahm Herbarts Werken nur das, was seinen augenblicklichen Zwecken diente. Dazu kam ein politischer Grund. Diesterweg stand in den ersten Reihen der Fortschrittspartei im Kampfe gegen die Reaktion; Herbart stand in dem Rufe reaktionären Ansichten zu huldigen und so lehnte Diesterweg ein eingehenderes Studium seiner Werke ab. (Reaktionär im heutigen Sinne kann niemand Herbart nennen.)

7. Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch. Diesterweg empfahl namentlich die fragend entwickelnde Methode. Verfasser erkennt deren Wert an, stellt jedoch die Disputiermethode der Herbart-Zillerschen Schule höher, da hier der Schüler zu noch gröfserer Selbständigkeit angehalten würde.

8. Verfolge überall den formalen Zweck, oder den formalen und materialen zugleich, errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem unteren Gedankenlaufe übergeben ist.

In der Forderung die formale Bildung stets mit der materialen zu verbinden, stimmt Diesterweg mit Herbart überein. Die eine Bildung ohne die andere ist wertlos. (Jesuitenschulen einseitig formal, mittelalterliche Schulen einseitig material.) Der zweite und dritte Teil der Regel erinnert an die Herbartsche Forderung »Vielseitigkeit des Interesses und an die Mittel zu deren Erreichung, an die Formalstufen. — Hierbei werden wieder die alten Gegensätze in der Auffassung der fünften Stufe — Methode — laut. Herbart forderte im § 68—69 des Umrisses pädagogischer Vorlesungen auf der Stufe der Methode nichts weiter als methodisches Denken innerhalb des auf der vorhergehenden Formalstufe gewonnenen Systems. Für Ziller sind die Formalstufen hauptsächlich Abstraktionsstufen zur Gewinnung von Imperativen für das sittliche Wollen. Die rein Herbartsche Auffassung ist im allgemeinen Verein für wissenschaftliche Pädagogik in der Minderzahl.

9. Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht fafst.

10. Sorge dafür, dafs die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben!

Verfasser fordert mit Diesterweg planmäfsige und immanente Repetition. Ergänzend fordert er: 1. Beobachtung des lückenlosen Fortschrittes und des Konzentrationsgesetzes bei Aufstellung des Lehrplanes, 2. die Anwendung der Herbart-Zillerschen Formalstufen, 3. die Einführung des Durchführungssystems, 4. planmäfsige Wiederholung nach bestimmten Abschnitten, 5. Wiederholung der Stoffe von der Unterstufe auf der Oberstufe.

Diesterwegs Forderung will nicht krafs aufgefafst werden. Nicht alles, was man lernt, braucht behalten zu werden. Manche Stoffe haben ihren Zweck erfüllt, wenn sie den Geist angeregt und ihn zu fernerer Beschäftigung befähigt haben. Das Interesse stellt Herbart immer über den Stoff, die immanente Repetition ist der planmäfsigen im allgemeinen vorzuziehen, schliefst dieselbe aber nicht aus. — Zu tadeln ist die Bestimmung vieler Lehrpläne, zu Beginn des Schuljahres das Pensum der vorigen Klasse zu repetieren; damit langweilt man den Schüler. Nur wenn man mit dieser Bestimmung eine Feststellung des geistigen Standpunktes des Schülers fordert, könne man sie gelten lassen.

11. Nicht abrichten, nicht ad hoc erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen.

Diesterweg wendet sich in seinen Erläuterungen zu dieser Regel ganz be-

sonders gegen die Erziehung zur Konfessionalität. Gille stellt dagegen den Satz auf: »Die Erziehung zur Humanität ist nicht anders möglich, denn dafs wir national und konfessionell bilden, ohne dabei dem Chauvinismus, dem Fanatismus und der Intolleranz Vorschub zu leisten.« Behauptung gegen Behauptung! So auch in der Debatte; man begnügte sich damit, klar und bestimmt seinen Standpunkt darzulegen, verzichtete aber darauf, den Gegner zu gewinnen. Man solle aus der biblischen und der profanen Geschichte die ethischen Verhältnisse rein aufstellen, nach Leopold v. Rankes Vorbild die Thatsachen ohne Kommentar wirken lassen, so werde der Schüler sicher zu ethischen Urteilen, zu ethischer Bildung ohne jede Konfessionalität gelangen, dagegen können spezifisch-religiöse Bildung nur konfessionell erteilt werden. Unter bestimmten Verhältnissen müfsten sogar die konfessionellen Verhältnisse besonders betont werden, so in Grenzgebieten, wo die Konfession in ihrem Bestande bedroht sei. Die gegnerische Seite wollte von dieser Art, ethische Bildung zu erzeugen, nichts wissen. Man gab zu, dafs sie theoretisch möglich sei, behauptet aber, dafs sie in der Praxis nur schaden könne: »Männer machen die Geschichte«; mit markanten in sich abgeschlossenen Charakteren habe man es zu thun! Diese Männer haben eine Stellung in der Geschichte gehabt, sie haben ihre Zeit gezwungen zu ihnen Stellung zu nehmen und unsere Schüler sollen zu Persönlichkeiten wie Luther, Zwingli Stellung nehmen. Sie sollen es auch ihren Lehrern anmerken, dafs diese Stellung zu den grofsen Männern genommen haben und nicht kaltherzige Referenten in ihnen sehen. Ein ethischer Unterricht auf Grund der biblischen Geschichte ohne Stellungnahme zu der Person Jesu Christi sei unmöglich.

13. Berücksichtige die Individualität Deiner Schüler!

Man unterschied mit Herbart und Diesterweg angeborene und erworbene Individualität. Sie ist der Ausgangspunkt für alle erziehlichen Mafsnahmen. Soweit es mit dem Erziehungsziel vereinbar ist, bleibt die Individualität unangetastet, andernfalls mufs sie durch Regierung, Unterricht und Zucht beeinflufst werden. Trotzdem der Massenunterricht gerade dieser wichtigsten Forderung entgegen arbeitet, sind doch eine Reihe erfreulicher Mafsnahmen zu verzeichnen, welche dieser Forderung immer mehr zum Siege verhelfen wollen, z. B. verschiedene Lehrpläne für Knaben und Mädchen, Lehrpläne für kleinere Bezirke, Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse, Individualitätspläne, Analysen des kindlichen Gedankenkreises, endlich Elternabende.

Leider mufste die recht anregende Debatte hier abgebrochen werden. Herr Rektor Dr. Felsch dankt im Namen der Versammlung dem Herrn Referenten, dem Leiter der Debatte und endlich dem langjährigen Vorsitzenden, dann wird die Versammlung geschlossen.

---

5. Der staatliche höhere Fortbildungskursus für Volksschullehrer in Berlin

Die Einrichtung des Berliner Fortbildungs-Kursus geht auf den Kultusminister Dr. Bosse zurück. Er hat nicht nur für die materielle Besserung der Verhältnisse der Volksschullehrer seine ganze Kraft eingesetzt, sondern er hat auch den Anfang gemacht, durch Einrichtung von Fortbildungs-Kursen in Berlin dem Bedürfnis der Lehrerschaft nach Vertiefung ihrer Bildung Rechnung zu tragen.

Allerdings kommen diese Kurse einem verhältnismäfsig nur geringen Teil zu gute (42), da bei den Teilnehmern nicht nur die Absolvierung der Mittel- und

Rektor-Prüfung vorausgesetzt wird, sondern auch die Auswahl ganz in die Hand der Regierung gelegt ist. Bei den Fortbildungs-Kursen in Greifswald, Marburg, Jena, die in den Händen von Universitäts-Dozenten liegen, ist die Teilnahme allen freigegeben, die ein inneres Bedürfnis zur Vertiefung ihrer Studien drängt.

In dem letzten Berliner Kursus, der von Mitte Oktober 1898 bis Mitte Juli 1899 gedauert hat, wurden 16 Vorlesungen und Demonstrationen dargeboten, teils obligatorisch (1—8), teils fakultativ (9—16). Unter den letzteren befanden sich namentlich die sprachlichen und naturwissenschaftlichen Kurse. Unter den ersteren folgende: Kunstgeschichte, Volkswirtschaftslehre, Wohlfahrtskunde, Hygiene, Philosophie, Deutsch, Pädagogik. Über letzteren Kursus, gegeben von Professor Dr. Lasson, spricht sich ein Bericht in der Berliner Päd. Zeitung, 1899, Nr. 39, absprechend aus. Die Erwartungen der Zuhörer seien nicht erfüllt worden. »In der Studienzeit von 9 Monaten hätte ein System der Pädagogik vorgetragen werden können, das auf wissenschaftlicher Grundlage beruht hätte. Auch die pädagogischen Grundwissenschaften, Ethik und Psychologie, müfsten Aufnahme finden als Vortragsgegenstände in dem Fortbildungs-Kursus. Ohne möglichst eingehende Kenntnis der seelischen Vorgänge und ohne gründliche Vertiefung in die Bestimmung des Menschen ist ein rechter Schulmann nicht denkbar, auch nicht möglich.«

In ähnlicher Weise hat Direktor Dr. Just-Altenburg sich über die Greifswalder Ferien-Kurse 1899 geäufsert (S. Praxis der Erziehungsschule, 1899, 5. Heft, Seite 184): »Am wenigsten befriedigten die Vorlesungen über Pädagogik, in denen Geh.-Rat Prof. Schuppe über Verstand und Verstandesschärfung sprach. Hier war nicht allein die psychologische Grundlage unhaltbar, wie sich das auf das deutlichste zeigte bei den vorgetragenen Ansichten über das Angeborene und das Erworbene im menschlichen Geiste, auch die Folgerungen und Ableitungen waren so allgemein nichtssagend und unzusammenhängend, dafs man nur eine Stimme hörte über die Fruchtlosigkeit solcher Erörterungen. Von den Problemen, die die Pädagogik heute bewegen, hörte man kein Wort; die Vorlesung hätte ebensogut vor 50 Jahren gehalten werden können. Hier zeigte sich auf das deutlichste, wie die Pflege der Pädagogik an den Universitäten zurückgeblieben ist gegenüber dem Fortschritte dieser Wissenschaft innerhalb des Lehrerstandes. Und es ist höchste Zeit, dafs die Universitäten sich auf ihre Aufgabe besinnen gegenüber dieser so bedeutungsvollen und aufstrebenden Wissenschaft, wenn sie nicht ganz und gar die Führerschaft verlieren will auf dem wichtigen Gebiet der Volksbildung.« —

6. Das lateinlose Schulwesen Preufsens im Jahre 1899[1])

Direktor Dr. Holzmüller-Hagen veröffentlicht unter obigem Titel in der »Zeitschrift für lateinische höhere Schulen« eine Zusammenstellung, die auch weitere Kreise interessieren dürfte. Danach ist die Entwicklung des lateinlosen Schulwesens seit 1882 in Preufsen stetig fortgeschritten. 1882 gab es in Gymnasien und Progymnasien 82213 Schüler, in Realgymnasien und Realprogymnasien 36153, in lateinlosen Real- und Oberrealschulen 12795; für 1897 sind die Zahlen 86951, 27834, 36796 vermerkt. Für 1899 werden dagegen 42407 lateinlose Schüler in 180 Schulen berechnet. Sie verteilen sich auf die einzelnen Provinzen in folgender Weise: Brandenburg mit Berlin 10006, Rheinprovinz 8313, Hessen-Nassau 5357, Sachsen 3596, Schlesien 3477, Hannover 2969, Westfalen

[1]) Aus der »Täglichen Rundschau Nr. 225, 1899.

2740, Schleswig-Holstein 2260, Westpreufsen 1838, Ostpreufsen 1128, Pommern 398, Posen 325.

Aber auch die »Reformschulen« mit den drei lateinlosen Unterklassen haben die Zahl der Nichtlateiner sehr vermehrt. Hier scheint das Frankfurter System allmählich das herrschende zu werden (gemeinschaftlicher lateinloser Unterbau von Sexta bis Quarta mit 6 Stunden. Französisch im Mittelpunkt; von Unter-Tertia beginnt die dreifache Scheidung in Gymnasium mit 10 Stunden Latein in Untertertia und 8 Stunden Griechisch in Untersekunda als Anfangsunterricht, im Realgymnasium mit Lateinisch und Englisch in den angegebenen Klassen und in der Oberrealschule, die reine Fortführung der lateinlosen Unterklassen mit Englisch in Unter-Tertia). In Preufsen giebt es 25 Reformschulen mit 8875 Schülern; von diesen können rund 3000 zu den lateinlosen gerechnet werden, so dafs die Gesamtsumme unbedenklich auf mindestens 45000 sich stellt. Die gegenwärtige Zah der Gymnasiasten wird von Holzmüller, hoch gerechnet, auf 89000 angenommen, die der Realgymnasiasten auf 27000, so dafs den 45000 Nichtlateinern 116000 Lateiner gegenüberstehen, das Verhältnis also 1 : 2,5 ist. Wenn man damit das Verhältnis von 1882, nämlich 12795 : 118366 oder 1 : 9,3 vergleicht, so erkennt man den unaufhaltsamen Fortschritt des lateinlosen Schulwesens.

Es giebt gegenwärtig in Preufsen 35 Oberrealschulen, während vor 1890 nur acht bestanden. Dies Aufblühen der Oberrealschule ist erfolgt trotz des für sie höchst ungünstigen Standes des Berechtigungswesens. Das Monopol in dieser Beziehung hat immer noch das Gymnasium; dem Gymnasial-Abiturienten stehen alle Fächer offen: nur aus diesem Grunde schicken viele Eltern ihre Söhne in die Gymnasien, die sie sonst ihrem ganzen Interessenkreise nach der Realanstalt übergeben würden. Dem Oberrealschulabiturienten ist es nicht einmal gestattet die neueren Sprachen zu studieren, seine Vorbildung reicht nach der heute noch mafsgebendeu Anschauung nicht aus, um Offizier zu werden! Dies leidige Berechtigungswesen ist es, das sehr viele Eltern veranlafst, ihre Söhne nicht der Anstalt anzuvertrauen, die sie selbst ihrer Überzeugung nach für die dem Zeitbedürfnis entsprechende halten. Deshalb mufs das Ziel der Realschulmänner sein, die Gleichberechtigung aller drei Arten der höheren Schulen durchzusetzen. Gleiches Recht, gleichen Raum, gleiches Licht für Alle: dann wird sich bald zeigen, welche Schulart die lebensfähigste ist und den modernen Forderungen nach höherer Biluung entspricht. »Der Industriestaat, der auf dem Weltmarkte den stärksten Wettbewerb zu ertragen hat, kann sich den Luxus nicht mehr gönnen, sämtliche Gebildeten durch das Latein und die Antike hindurchzuführen!«

Eisleben. Direktor Dr. Halfmann.

7. Zur Frage der Vertretung der Pädagogik an unseren Universitäten

In den »Pädagogischen Blättern für Lehrerbildungsanstalten« (Gotha, Thienemann), die unter der tüchtigen Leitung des Seminarlehrers K. Muthesius einen sehr erfreulichen Aufschwung genommen haben, ist die Frage der Vertretung der Pädagogik an unseren Universitäten mit einem eigenartigen Vorschlag von Prof. Knoke-Göttingen aufs neue angeregt worden. In Nr. 6, 1899 schrieb er: »Ein gangbarer Weg zur Verwirklichung der in der Lehrerschaft sich regenden Wünsche nach wissenschaftlicher Fortbildung auf der Universität.« Nr. 7 und 8 der Pädagogischen Blätter brachten sodann »Stimmen über den Vorschlag

Prof. Knokes«, die von diesem selbst sodann in Nr. 10 eingehend beantwortet worden sind. Es wird nun darauf ankommen, ob der deutsche Lehrer-Verein die Anregung aufnimmt und weiter verfolgt. Es wäre zu wünschen, wenn man auf dem hier vorgeschlagenen Wege endlich einmal ein Stück weiter kommen würde!

8. Das Geschichtswerk von Staude und Göpfert[1])

Besprochen von E. Scholz, Pössneck (S.-Mein.)

Das Geschichtswerk von Staude und Göpfert, welches zu seinem Erscheinen fast ein Jahrzehnt gebraucht hat, gehört zu den bedeutendsten methodischen Arbeiten, welche auf Herbart-Zillerschen Grundsätzen erwachsen sind. Das mufs unumwunden anerkannt werden, auch wenn man im Prinzip mit solchen eingehend »ausgeführten Präparationen« nicht einverstanden ist. Die Eigenart des Werkes beruht, wie auch die Verfasser selbst betonen, in der »durchgehenden Anwendung der innerhalb der Herbart-Zillerschen Schule allmählich herausgebildeten methodischen Gedanken auf den Geschichtsunterricht.« Dafs die Gedankenarbeit der Herbart-Zillerschen Schule von dem ernsten Streben getragen ist, den pädagogischen Fragen auf den Grund zu gehen und sie darum trotz mancher Mängel und Einseitigkeiten, die jeder menschlichen Arbeit anhaften, die Kraft in sich trägt, die Geister aufzurütteln und zum Weiterarbeiten anzuregen, haben auch die Gegner dieser Richtung anerkennen müssen. Die Verfasser haben sich mit tiefem Verständnis und ausdauerndem Fleifs in den Dienst dieser Arbeit gestellt. Darum liegt auch in der von ihnen selbst gekennzeichneten Eigenart die Hauptbedeutung dieser Präparationen. In dem Bestreben einer strengen und konsequenten Anwendung der Theorie auf die Praxis bieten sie einen zuverlässigen und wertvollen Prüfstein für erstere, sowohl was ihre Vorzüge, als auch was ihre Schwächen betrifft. Denn so gewis es leichter ist, Gedankengebäude aufzuführen als die Wirklichkeit zu formen und zu gestalten, so gewifs ist es leichter und vor allem angenehmer pädagogische Theorieen zu ersinnen, als sie in die Praxis zu überführen. Diese mit ihrer konkreten Gestaltung bietet, besonders in ihren Einzelheiten, der Angriffspunkte weit mehr als die Theorie. Die Kritik freilich, die sich an Einzelheiten klammert und mit ihrer Verurteilung die ganze Idee zu richten meint, kann nicht ernst genommen werden. Auch hier bleibt die Beurteilung der Anwendung der Grundzüge die Hauptsache; erst wenn diese mit Gründen als unhaltbar erwiesen werden, fällt auch die ganze Theorie. Auf Einzelheiten sein Urteil gründen kann aber der gerechte Kritiker auch darum nicht, weil die Verfasser wiederholt versichern, dafs ihre »Präparationen« keinen Anspruch erheben, Muster zu sein, die bedingungslos kopiert werden sollen, sondern dem denkenden Lehrer zur Anregung und Unterstützung bei dem schweren Geschäft der Vorbereitung auf den Unterricht geboten werden.[1]) Darum können gerade die Einzelausführungen auch nur an dem Mafsstabe der Wirklichkeit und auf dem Wege des

---

[1]) Staude, Dr. R., und Göpfert, Dr. A., Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

I. Teil:	Thüringer Sagen und Nibelungensage.	1890, IV u. 247 S.	Pr. 3,20 M
II. „	Von Arnim bis zu Otto d. Grofsen.	1892, V „ 147 S.	„ 2,40 „
III. „	Von Heinrich IV. bis Rudolf v. Habsburg.	1893, IV „ 237 S.	„ 3,20 „
IV. „	Von Luther bis zum 30jähr. Krieg.	1895, IV „ 294 S.	„ 4,— „
V. „	Vom 30jährigen Krieg bis zur Gegenwart.	1898, IV „ 206 S.	„ 3.20 „

Von denselben Verfassern und in demselben Verlag ist der den Präparationen zu Grunde gelegte geschichtliche Text als fünfteiliges »Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht« erschienen. (I. Teil 50 Pf., II. Teil 50 Pf., III. Teil 75 Pf., IV. Teil 90 Pf., V. Teil 1 M.)

vergleichenden Versuches beurteilt werden. Möge das im Laufe der Jahre — denn es bedarf der Jahre zu dieser Seite der Kritik — recht oft geschehen; die Ergebnisse solcher Kritik werden zweifellos den »Präparationen« selbst und rückwirkend der Theorie und durch sie der Praxis zugute kommen.

Nach diesen einleitenden, das Werk im allgemeinen charakterisierenden Betrachtungen mögen einige kritische Bemerkungen allgemeinerer Art gestattet sein.

Die Kenntnis der Grundzüge, nach welchen Auswahl, Anordnung und Durcharbeitung der Geschichtsstoffe nach Herbart-Zillerschen Anschauungen zu erfolgen haben, werden von den Verfassern zum grofsen Teil als bekannt vorausgesetzt. Das jedem Bande beigegebene kurze Vorwort und die Einleitungen zu den Sagen und zum ersten Geschichtskursus bieten dem Nichtkenner keine genügende Orientierung über die Anlage des grofsen Werkes. Diesem entsprechend wäre eine einheitliche, zusammenhängende Darstellung über Stellung, Ziel und Behandlung des Geschichtsunterrichtes, ähnlich wie in den analogen »Präparationen zur biblischen Geschichte« von Staude, sehr erwünscht gewesen. Es ist damit nicht eine Methodik des Geschichtsunterrichtes gemeint, wohl aber eine kurze, übersichtliche und doch vollständige Darlegung der neuesten didaktischen Gedanken dieses Faches, auf welchen die Präparationen fufsen. Dies einmal aus dem Grunde, weil die Verfasser im Vorwort zum I. Teil »eine mehr oder minder ausführliche theoretische Begründung« ihrer »Präparationen« — nicht einzelner Teile — versprochen haben, die aber unterblieben ist, dann aber auch, weil die Verfasser auf »Abweichungen« von den allgemeinen Anschauungen Herbart-Zillerscher Schule hinweisen, die kurz dargestellt und begründet zu sehen von Interesse wäre, da sie nicht ohne weiteres aus den Präparationen zu ersehen sind. Auch würde so ein scheinbarer Widerspruch gelöst. In dem Vorwort I. Teil wird die Übersetzung des methodischen Denkens der *Verfasser* in wirklichen Unterricht, im Vorwort zum II. Teil die *durchgehende* Anwendung der in der Herbart-Zillerschen *Schule* herausgebildeten Gedanken auf den Geschichtsunterricht als das Eigenartige bezeichnet. Wie weit decken sich diese und wie weit sind sie verschieden? Es würden sich die Verfasser den Dank der Interessenten erwerben, wenn sie — am besten in Form einer selbständigen Abhandlung, da eine Neuauflage des umfangreichen Werkes in Kürze kaum zu erwarten steht — ihre Anschauungen über die Methodik des Geschichtsunterrichtes darlegen würden. Diese Arbeit würde vor allen ähnlichen den grofsen Vorzug haben, dafs sie sich jederzeit auf das konkrete Material der Präparationen beziehen könnte, was der überwiegende Teil ähnlicher methodischer »Anleitungen«, »Anweisungen«, »Grundlinien« etc. nicht vermag. In der gedachten geschichtsmethodischen Abhandlung würden dann auch einzelne Punkte, die nur flüchtig gestreift sind und leicht mifsverstanden werden können, eingehender dargelegt, die angedeuteten Abweichungen tiefer begründet und einzelne Fragen berücksichtigt werden können, die gar nicht berührt sind und nach meiner Auffassung für derartige Präparationen nicht ohne Bedeutung sind. Das Gesagte will ich an der Hand der den einzelnen Bänden beigegebenen Vorworte und Einleitungen näher darlegen.

Im Vorwort zum I. Teil werden die »formalen Stufen« als Grundlage der methodischen Durcharbeitung genannt. Nun hat aber gerade mit Bezug auf den Geschichtsunterricht die Auffassung z. B. der Systemstufe in neuerer Zeit eine besondere Beleuchtung und Auffassung erfahren. Wie weit haben die Verfasser die

[1]) Es sei dies hier betont, weil man heute anfängt wegen ihrer Schwächen die Präparationen überhaupt, mit diesen aber die Methodik schlechthin zu verwerfen, um an ihre Stelle in einseitiger Weise die »Persönlichkeit« des Lehrers zu setzen.

neuen Anschauungen zu den ihrigen gemacht? Im Vorwort zum IV. Teil ist wieder auf die Ausführung selbst hingewiesen; aber eine kurze Darlegung hätte auch hier unterstützend und klärend gewirkt.

In der »Einleitung« zu den Thüringer Sagen (Band I) ist die so wichtige Frage nach der Stellung der Heimat- und Lokalsage wohl berührt, aber diese dann kurzer Hand der »Heimatkunde« zugewiesen (S. IX). Damit ist didaktisch eine Lösung der Frage auch nicht einmal angedeutet. Denn jetzt erheben sich erst die schwerwiegenden Fragen: Soll die Heimatsage zu den Thüringer Sagen wieder eine Art Vorstufe bilden oder soll sie mit dieser parallel behandelt werden? Und führt das nicht zu einer Überhäufung und Verwirrung, die psychologisch nicht zu rechtfertigen ist? Oder ist die heimatliche Sage jeweilig dem Geschichtsunterricht an passender Stelle einzufügen?

Auch die Darstellung, dafs der »Lehrer« dem Schüler oft als »Quelle« (S. X) gegenübertreten mufs, weicht von der üblichen Auffassung der historischen Quelle ab und ist geeignet, den Umfang des Begriffes zwar zu erweitern, aber auf Kosten der Klarheit.

Nicht berührt im I. Teil ist auch die wichtige Frage, ob die Sagenstoffe, die die Vorstufe zum Geschichtsunterricht bilden sollen, in Bezug auf die Auffassung von Zeit- und Raumvorstellungen an den Schüler nicht zu grofse Ansprüche stellen, oder wie diese Schwierigkeiten herabzumindern wären. Wenn am Ende der 1. Einheit (3. Schuljahr) die Jahreszahlen 1070, 1870/1, 1890, 2000 auftreten, also zu einer Zeit, in welcher der Schüler noch nicht den Zahlenraum bis 1000, geschweige denn die entsprechenden Jahreszahlen (also Zeitvorstellungen) beherrscht, so erwartet man hierüber wenigstens einigen Aufschlufs. Der Hinweis auf die Beschränkung der Jahreszahlen, damit die Ausbildung von Zeiträumen besser möglich sei (Vorwort zum II. Teil), ist schwer verständlich, wenn der Satz, dafs von erfüllten zu leeren Zeiträumen fortzuschreiten sei, psychologisch richtig ist. Ehe man mit einigem Nutzen mit Jahrhunderten und Jahrtausenden operieren kann, ist die Vorstellung von einer Jahreseinheit zu erarbeiten.[1])

Zu ähnlichen Bedenken geben die Zusammenstellungen über das »Geographische« der Sagenzeit (S. 69 u. S. 245) mit Beziehung auf die Raumvorstellung Anlafs.

Der in der Einleitung zum Nibelungenlied erhobene Zweifel (S. XIV), ob die methodische Behandlung nicht zu reich und ausführlich ausgefallen sei, ist mit Bezug auf manche Partien berechtigt. So geht es kaum an, wenn das Interesse nicht lahm werden soll, schon innerhalb der zwei ersten Einheiten an Siegfried 24 Eigenschaften finden und betrachten zu lassen. Dafs das dem feinfühlenden und scharfblickenden Verständnis des Verfassers vielleicht geradezu Bedürfnis ist, verstehe ich vollkommen; der Schüler dieser Stufe wird dadurch — wenn man den noch folgenden, sehr umfangreichen Stoff mit berücksichtigt — nur verwirrt, besonders wenn es sich um das Festhalten von Unterschieden wie: gutherzig, liebevoll, liebenswürdig, gefällig, freundlich, edel u. a. handelt. Es scheint mir auch zweifelhaft, ob dieses eindringende Betrachten, diese »variatio« der Gedanken — statt der Thatsachen — den Schüler »delectat« (Vorw. zum II. Teil). Zunächst wohl nicht; er mufs es allerdings lernen. Dabei kann ein Übermafs ebenso schaden wie das Zuwenig. Freilich, und das mufs wieder betont werden, wollen die Verfasser kein sklavisches Nachahmen.

Im II. Teil ist die Einleitung von Wichtigkeit, da sie das Verlassen der Chronologie vom psychologischen Standpunkte zu begründen sucht. Es geschieht dies in dem von Ziller dargelegten und in seiner Seminarschule geübten Sinne. Ich fürchte

[1]) Wie dies geschehen könne, versuchte ich im VII. Seminarheft (herausg. von Prof. Rein) und in Reins Encyklopädie (Artikel »Zeitvorstellung«) darzulegen.

von dieser weitgehenden Verschiebung dauernde Nachteile für die zeitliche Auffassung der Geschichtsperioden. Die Schüler sollen letztere durchleben. Man versuche wirklich Durchlebtes nachträglich nach andern Gesichtspunkten umzudenken, es wird einem kaum gelingen. Bei Verschiebungen innerhalb einzelner Lebensbilder, wie der Schritt von dem Mönch an der Thür der Schlofskirche zu Wittenberg zu dessen Jugend, ist psychologisch gerechtfertigt, weil das treibende Interesse den Schaden mit Bezug auf die Zeitfolge, der aufserdem geringer und leichter gut zu machen ist, weit überwiegt. Das (S. 144 im II. Teil) angedeutete »Durchlaufen« des ganzen Jahrespensums aber in chronologischer Reihenfolge kann meiner Meinung nach nicht genügen, zeitliche Klarheit zu schaffen, wenn auch nach jeder Einheit ein derartiges Ordnen erfolgt. Wie der Zusammenhang durch den Beginn der Geschichte mit Heinrich I. leidet, empfindet man am stärksten, wenn man die Zielstellung zu dieser Einheit liest. (»Wie Heinrich der Vogelsteller ein Kaiser wurde.«) Die Schüler, die in der Siegfriedsage leben und weben, müssen naturgemäfs einen anderen Fortgang der Geschichte erwarten. Hier schlossen sie mit den blutigen Kämpfen im fremden Land, mit Vorstellungen von ringenden und sterbenden Helden, und zuletzt mit Betrachtungen, dafs dies nur »gesagte Geschichte«, Sage, ist. Wäre hier nicht eine Überleitung zu »wirklichen« Helden und Kämpfen, wie die zur Zeit Armins, möglich? Erzwungen scheint mir der Grund, dafs die Zeit Armins eine Zeit der Unterjochung war. Für die Schüler ist kaum ein Eindruck »national erhebender«, als der Sieg der Germanen über das Weltreich der Römer, besonders wenn sie von diesem etwas Näheres erfahren haben. Das scheint mir freilich ein Mangel in der Auswahl des Stoffes, dafs die Grundlage für das Verständnis der Riesenkämpfe, welche Christentum und Germanentum gegen das römische Reich zu führen hatten, fehlt: nämlich eine zusammenhängende Darstellung des römischen Reiches zur Zeit Christi. Das ist zwar kein Stück nationaler Geschichte, aber eine Grundbedingung für das Verständnis einer Reihe sehr wichtiger Fragen derselben. Aus demselben Grunde vermisse ich auch eine Zusammenstellung aus Tacitus' Germania als abschliefsendes Bild nach der Behandlung der Schlacht im Teutoburger Walde. Die späteren kulturellen Fortschritte der Germanen würden sich von diesem Hintergrunde deutlicher abheben.

Was in den letzten 3 Bänden auffällt, ist die Abweichung der beiden Verfasser in der Behandlung der III.—V. Stufe. Gemeinsam ist die gröfsere Betonung des Geschichtlichen gegenüber dem Ethisch-Religiösen, was in der Profangeschichte nur zu billigen ist. Während aber Staude stets den auf der III. Stufe begonnenen Gedanken auf der IV. zu Ende führt, ist das bei Göpfert nicht der Fall. Auch die gewifs zu beachtende Neuerung bei Staude, dafs auf der V. Stufe zunächst Aufgaben im engen Anschlufs an die Ergebnisse der IV. Stufe gestellt und dann erst »sonstige Aufgaben« angefügt werden, macht Göpfert nicht mit. Auch hier wieder hätte eine Begründung nur klärend gewirkt.

Alle diese und ähnliche Einzelausstellungen können indes den Wert des Gesamtwerkes nicht mindern. Je länger man sich mit ihm beschäftigt, desto mehr Achtung gewinnt man vor dem mühsamen Fleifs, mit welchem aus dem grofsen Gebiete der nationalen Geschichte gerade die Stoffe ausgewählt worden sind, welche lebendiges Interesse zu erregen und weiterzuleiten geeignet sind; vor dem sorgfältigen und vielseitigen, fast zu weitgehenden Durchdringen dieser Stoffe; vor dem konsequenten Mut endlich, mit welchem die Verfasser den neuesten Ideen auf dem Gebiete der Geschichtsmethodik zum Durchbruch verhelfen wollen.

Ob sie für solche Mühe Anerkennung finden werden? Materielle kaum. Bis die Geschichtslehrpläne im Sinne dieser »Präparationen« abgeändert, bis die zu

diesen gehörigen »Lesebücher« eingeführt oder wenigstens die Hauptpartieen aus ihnen den vorhandenen Lesebüchern eingefügt, bis die Geschichtslehrer von der hohen Auffassung der Geschichte und dem Ernste der Behandlung, wie er aus diesem Werk spricht, durchdrungen sein werden, wird viel Zeit verfliefsen. Aber die spezielle Didaktik hat durch das Bemühen der Verfasser eine dauernde und wertvolle Bereicherung erfahren, und jeder vorurteilsfreie Lehrer wird bei verständiger — vor allem nicht blinder oder oberflächlicher — Benützung des Werkes auch heute schon neben reichem Stoff und neuen, eigenartigen Gedanken und Übungen ohne Frage auch die »Anregung« zu immer neuen methodischen Überlegungen gewinnen, die die Verfasser in bescheidener Weise als Wirkung ihrer Präparationen erhoffen. Möchten die »Präparationen« vor allem aber auch die berufenen Behörden anregen zu einer Durchsicht und Umgestaltung der vielfach noch sehr veralteten Geschichtslehrpläne. Auch hierfür freilich würde eine aufklärende und anregende Begleitschrift erforderlich sein.

9. Zum Religions-Unterricht

»Die Überfütterung schon der kleinen Kinder mit Religionslehren halten wir für einen pädagogischen Mifsgriff, der gewöhnlich von einem ganz mifsverstandenen Ausspruche Christi ausgeht. Wir lesen zwar wohl, dafs derselbe die Kinder herzte und segnete, nicht aber die allergeringste Ansprache oder Lehre an sie, oder gar Aufforderung an sie, ihm nachzufolgen. Kinder brauchen viel Liebe und Beispiel und sehr wenig Religionslehren. Meistens aber steht die Fülle der letzteren — die auch wohlfeiler sind — im umgekehrten Verhältnis zu der Fülle der ersteren beiden, und wenn die Zeit kommt, in der die Kinder die Religion selbständig brauchen, so ist dieses Mittel in ihnen oft schon gänzlich abgenützt. Fast alle bedeutenden Verächter der Religion haben diese Lebensgeschichte; sie haben sie zu frühzeitig zum Überdrusse gehört, oder an ihren Eltern, Lehrern u. s. w. schlechte Beispiele von ihrer Wirkung vor Augen gehabt.«

Hilty, »Glück«. I. Bd., Seite 117, Frauenfeld-Leipzig 1897.

10. Den Niedergang der Verstandesthätigkeit der angelsächsischen Rasse

stellt H. Elsdale im letzten Bande des Journals »Nineteenth Century« unter der Spitzmarke: »Why are our brains deteriorating?« fest. Die Ausführungen des Engländers, der einen tiefen Blick in das Geistesleben seiner Stammesgenossen gethan hat, sind beachtenswert und von völkerpsychologischer Bedeutung. Elsdale hält den Niedergang der Verstandesthätigkeit der angelsächsischen Rasse für eine Thatsache, die keinem Zweifel unterliegt. Er erklärt diese Erscheinung dadurch, dafs das moderne Leben und die Verhältnisse in der Gegenwart einer individuellen Ausbildung des Verstandes und der Produktionsfähigkeiten unüberwindliche Hindernisse in den Weg legen. Eine der wesentlichsten Ursachen dieser schädlichen Einwirkung äufserer Umstände auf die Ausbildung der Verstandesthätigkeit hat man nach Ansicht des Verfassers in der eigentümlichen Konstruktion unseres Denkapparates zu suchen, in welchem die rezeptiven und die produktiven Fähigkeiten scharf voneinander geschieden sind. Dabei kann das Gehirn, wie jede andere Arbeitskraft, nur ein bestimmtes Quantum an Arbeit leisten, und ist es einmal durch die Anstrengungen nach der einen Richtung hin ermüdet, so ist es nicht mehr im stande, erfolgreich nach der anderen Richtung hin zu wirken. Daher ist es unmöglich, fortwährend nur die rezeptiven Fähigkeiten zu entwickeln, soll nicht die Fähigkeit zu freier

selbständiger Produktion abstumpfen. Gerade in diesem Geiste aber wird die moderne Erziehung in England betrieben. Hier ist alles auf eine Entwicklung des Gedächtnisses auf Kosten des Urteilsvermögens, der Einbildungskraft und der Produktivität gerichtet. Der junge Engländer tritt ins praktische Leben ohne jene geistige Elastizität, die durch eine rationelle Erziehung ausgebildet wird. Eine weitere Ursache des allgemeinen Rückganges der Fähigkeit zu selbständigem Denken ist jene fieberhafte Hast, mit der in unserer Zeit jede Arbeit betrieben wird. Diese nervöse Unruhe ist der geschworene Feind jeden tieferen Nachdenkens, jedes gründlicheren Studiums. Bezeichnend für die in England immer mehr Platz greifende Abneigung gegen alle intensive geistige Arbeit ist der Erfolg, den die Tit-Bits und ähnliche Zeitungen haben, die einen Extrakt von Nachrichten bieten, die notwendig sind, um über die Weltereignisse auf dem Laufenden zu bleiben. Die Unfähigkeit zu ausdauernder, ruhiger Verstandesarbeit zeigt sich auch in der verhältnismäfsig geringen Nachfrage nach ernsten wissenschaftlichen Werken. Das englische Publikum liest fast ausschliefslich Zeitungen, Zeitschriften und leichtere Litteraturerzeugnisse. Auch kommt die fortwährend zunehmende Sucht nach Bereicherung, nach Luxus und Komfort in Betracht. Das ist ein Faktor, der schliefslich doch auch in ungünstigster Weise auf die Verstandesthätigkeit einwirkt; der befähigte junge Engländer hat schon früh kein anderes Ziel vor Augen, als so viel wie möglich zu erwerben. Diese Jagd nach dem Geld untergräbt die geistigen und physischen Kräfte, so dafs ernste Verstandesthätigkeit oft ganz unmöglich wird.

---

11. Zur Auffassung der Pädagogik als Kunst

In der Rede, die Herr Realschuldirektor Dr. Rohrbach in Gotha beim Eintritt in sein neues Amt gehalten hat (siehe Nr. 242 der »Goth. Zeitung«), wird am Schlufs einer Auffassung der Pädagogik Ausdruck gegeben, die zwar aufserordentlich verbreitet, aber nichtsdestoweniger aufserordentlich schief und unhaltbar ist.

Die betreffende Stelle lautet: »Soviel in kurzen Umrissen über das, was wir zu lehren haben. Vielleicht erwarten Sie auch noch meine Meinung über das wie. Vielleicht fragen Sie, welcher pädagogischen Schule ich mich zurechne, wie ich zur Pädagogik überhaupt stehe? Nun da mufs ich leider zuerst bekennen, dafs ich pädagogische Collegia niemals belegt oder gehört habe und dafs ich dies leider nicht einmal sehr bedauere, denn meines Erachtens ist die wissenschaftliche Pädagogik zwar gewifs etwas recht Gutes und Interessantes, aber allein ebensowenig geeignet, einen Lehrer zu bilden, wie die Lektüre auch des besten Lehrbuches der Ästhetik den Maler oder Bildhauer macht, und damit, mit diesem letzten Vergleich, habe ich eigentlich meine Ansicht und meine hohe Wertschätzung der praktischen Pädagogik schon angedeutet, sie ist mit vollem Rechte eine Kunst zu nennen: die Kunst, die das edelste Material zu dem gestalten will, was wir schön das Ebenbild Gottes nennen, zum vollkommenen Menschen; dazu aber gehört wie zur Ausübung jeder Kunst eine besonders geartete Begabung, ein Talent, das sich durch Unterweisung wohl unterstützen, aber nicht ersetzen läfst, das in jedem Einzelnen wieder etwas anders geartet ist, und, das weifs ich sehr wohl zu schätzen, nur bei freier selbständiger Entfaltung zu voller Wirkung kommen kann. Wie ich also selbst nach bestem Wissen in gewissem Mafse meine eigenen Wege gehe, werde ich auch eben im Interesse der Schule nicht daran denken, die Kollegen, mit denen ich die Arbeit an unserer Jugend zu teilen die Freude habe, in ein Schema zwingen, in der erwünschten Entfaltung eigener Lehrbefähigung beengen zu wollen.«

Eine ausführliche treffende Kritik hat diese Rede in Nr. 248 des Goth. Tage-

blattes erfahren. Auch der Unterzeichnete hat in Kürze das Verhältnis zwischen Kunst und Wissenschaft, Theorie und Praxis auf dem Gebiet der Erziehung in einer Rede klarzulegen versucht, die in der »Zeitschrift für Sozialwissenschaft« II, 5, Berlin 1899, abgedruckt ist.

Jena W. Rein

12. Konferenz der Thüringischen Schulinspektoren

Am 5. und 6. Oktober d. J. wurde in Friedrichroda die diesjährige Konferenz der thüringischen Schulinspektoren unter dem Vorsitz des Schulrats Andrä (Weimar) abgehalten. Den Hauptgegenstand der Tagesordnung bildete die Frage: Wie kommen wir der fortbildungsschulpflichtigen Jugend erziehlich bei? (Berichterstatter Schulrat Stier-Apolda.) Während sich die Versammlung zu denjenigen Leitsätzen des Berichterstatters, die mehr die allgemeine Pädagogik betrafen, fast durchweg zustimmend verhielt, zeigte sich hinsichtlich der Frage, welche Mittel bei der religiös-sittlichen Erziehung der fortbildungsschulpflichtigen Jugend in den Vordergrund zu rücken seien, eine ziemliche Meinungsverschiedenheit. Man konnte deutlich zwei Strömungen beobachten: eine mehr optimistische und eine mehr pessimistische. Die erstere sprach sich unter lobender Hervorhebung des schon jetzt von den obligatorischen Fortbildungsschulen ausgeübten guten Einflusses für die Möglichkeit aus, dafs die Mafsnahmen des Unterrichts und der Zucht auch bei der bisherigen Organisation der Fortbildungsschulen durchzuführen seien. Die mehr pessimistische wies auf die Zuchtlosigkeit vieler städtischer Fortbildungsschüler, sowie auf die beständige Zunahme der Sozialdemokratie hin und erwartete eine durchgreifende Besserung in erster Linie von der Änderung einer ganzen Reihe im gewerblichen und sozialen Leben vorhandenen, alle wohlgemeinten schulischen Reformen in Frage stellender Übelstände. Darüber jedoch war man allgemein einig, dafs die obligatorische Fortbildungsschule der fakultativen vorzuziehen, die Dauer des Schulbesuchs zu verlängern, die Unterrichtsstunden zu vermehren und in die Freizeit der Schüler zu verlegen, auch die Einrichtung von obligatorischen Fortbildungsschulen für die weibliche Jugend zu fordern sei.[1]) Als Ort für die nächste Versammlung wurde Meiningen bestimmt.

13. Hans Trunk-Graz: Eine Schulreise und was sie ergeben hat

(Graz, Leuschner und Lubensky, 1899)

Dafs eine grofse Zahl von Erziehern und Lehrern der verschiedensten Schulanstalten jährlich unterwegs ist, um fremde Schulen, ihren Unterricht, ihre Ausstattung, ihre Mafsnahmen zur Erziehung der Jugend u. s. w. kennen zu lernen, ist ein höchst erfreuliches Zeichen. In dem Vergleichen des Heimischen mit dem Fremden, in dem Austausch der Gedanken mit gleichstrebenden Gliedern des grofsen Erzieherstandes liegt vielfache Anregung zu neuer Bewegung und Fortbildung.

Verhältnismäfsig selten wird aber von den Reisenden selbst einem weiteren Publikum Mitteilung über ihre Eindrücke und Erfahrungen gemacht. Seit Röckl's, Prof. in Dillingen, Schulreisebericht aus dem Jahre 1805 sind die Schriften und Reiseberichte zu zählen. Um so willkommener mufs die Gabe des Herrn Schulinspektor H. Trunk aus Graz sein, der auf Grund langjähriger Erfahrungen und durch theoretische

[1]) Vergl. die »Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen« Nr. 14 u. 15 (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1899).

Studien wohl vorbereitet uns ein lebendiges Bild in einem schön ausgestatteten Band von 287 Seiten von seinen Besuchen in Österreich, Deutschland und der Schweiz entwirft. Das Buch, das in 3 Hauptteile zerfällt: 1. Reiseberichte, 2. Vergleichende Übersicht, 3. Ergebnisse hat nicht nur aktuellen Wert, insofern es die Mittel zur Hebung des österreichischen Volksschulwesens eingehend bespricht, sondern auch einen kulturhistorischen, indem es einen Vergleich zwischen den bestehenden Schuleinrichtungen vorlegt. Auch ist es wohl geeignet, künftigen Hospitanten den Weg zu weisen und mit mancherlei Ratschlägen zu dienen.

14. Eine deutsche Schülerreise durch England

Harz — Hamburg — Hafen von Grimsby — Abbotsholme — Manchester — Liverpool — Birmingham — Oxford — London — Hamburg — Harz: das ist der Reiseweg dieser eigenartigen, bis jetzt einzig dastehenden deutschen Schulunternehmung. Die Reise, welche am 8. Juli d. J. begann, dauerte etwa 5 Wochen. Teilnehmer waren aufser 3 Lehrern 15 Knaben im Alter von 10 bis 17 Jahren. Ihr Führer war der Direktor des Deutschen Landeserziehungsheims bei Ilseburg i. Harz, Dr. H. Lietz. Die Teilnehmer hatten Fahrräder mit, denn der gröfste Teil der Reise — etwa 1000 km — wurde auf dem Rad zurückgelegt. Wenn trotz der bedeutenden Überfahrtkosten nach England und zurück die Reiseauslagen für den Einzelnen nur etwa 100 M, also kaum 3 M für den Tag, betrugen, so war das nur so zu erreichen, dafs sie zwei Wochen lang die Gastfreundschaft der Mutteranstalt in Abbotsholme genossen und aufserdem die meisten Nächte im Freien verbrachten. Dafs sie zu diesem Zwecke aufser dem persönlichen Gepäck noch ein zerlegbares Zelt, Kochgeschirre, Speisevorräte u. dergl. für alle mit sich führen mufsten, hat die mutigen Reisenden nicht weiter gestört und beschwert. Es ist gewifs etwas Ungewöhnliches, wenn berichtet wird, dafs sie die erste Nacht »in einem Gehölze hinter Braunschweig«, die zweite »in einem kleinen Wald bei Lüneburg«, die dritte Nacht »auf Deck« und die vierte »hart am Rande des Schiffes«, die fünfte aber — bereits im fremden England — »in einer Schafhütte« und so fort zubrachten. Auch auf ihrem Rückwege boten ihnen der Wald, Viehweideplätze, Baumriesen oder buschige Flufsufer die willkommene Nachtherberge. In Abbotsholme benutzten die Reisenden die Zeit nicht nur zu belehrenden Ausflügen und Unternehmungen, sondern halfen auch kräftig bei der Heuernte und anderen wirtschaftlichen Verrichtungen mit. Manche Millionenstadt haben sie besucht, fremde Landschaftsbilder aufgenommen, Freud und Leid erlebt bei Tag und Nacht. Man kann es den Berichterstattern nachfühlen, wenn sie zum Schlufs den Erfolg der Reise zusammenfassend so kennzeichnen: »Wir fühlten uns selbständiger, einsichtiger, praktischer, kräftiger, freier ... Erfreuendes und Niederdrückendes, ein gut Stück Wirklichkeit hatten wir kennen gelernt und waren dadurch ernster, besonnener geworden ...«

Wie heute über diese überseeische Schulreise mochten wohl vor 100 Jahren viele Leser der Salzmannschen Schulreiseberichte die Köpfe geschüttelt haben. Gewifs wird auch diese Art der Schülerreisen den Gipfel des Möglichen und Wünschenswerten erreicht haben. Auch können sie nur von Anstalten unternommen werden, die dem eigentlichen Schulleben, der Pflege des Körpers und Gemütes neben dem Unterricht so viel Sorgfalt, Zeit und Kraft zuwenden, wie das Landeserziehungsheim am Harz. Des Interesses der die Freiheit der Entwicklung fordernden und fördernden Pädagogik sind sie aber jedenfalls sicher.

Pössneck E. Scholz



C Besprechungen

I Philosophisches

Jeannot Emil Freiherr von Grotthufs: Probleme und Charakterköpfe. Studien zur Litteratur unserer Zeit. Mit zehn Porträts. Dritte Auflage. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, 1898. Geh. 5,50 M, geb. 7 M.

»Studien zur Litteratur unserer Zeit« bietet uns das vorliegende Buch. Mir war es ein sehr willkommenes Werk. Viel Aufsehen haben manche der neueren Dichter gemacht, und unter »rauschendem Beifallssturm« wurde manches ihrer Werke aufgeführt. Man las, hörte und sahe wohl auch manches neue »Stück«, und die Kritiker in den Tageszeitungen schrieben in »überschwenglichen Tönen« von den neuen Poeten, die alle bisherigen deutschen Dichter in den Schatten stellten, rühmten die bahnbrechenden, realistischen Genies« und suchten in geistreicher Weise uns in die neuen Kunstprinzipien einzuweihen. Dadurch wird aber das Interesse für die neueren Schriftsteller in uns nicht erregt, wir erhalten kein richtiges Urteil über die Dichter. Man hat das Bedürfnis nach einem Buche, welches frei von der »fachsimpelnden, krankhaft geistreichelnden ästhetischen Kritik« uns die Bedeutung und Würdigung der Litteratur unserer Zeit vorführt. Diesem Bedürfnisse kommt das prächtige Buch von Grotthufs entgegen. Es knüpft an das allgemein Menschliche und Schöne, was den Dichter mit seinen Zeitgenossen verbindet, an und will auf diese Weise weitere Kreise für die Dichter interessieren, also keine »Schriftsteller-Litteratur« sein. »Ein Dichter ist nicht darum bedeutend, weil er eine bestimmte Manier ausgebildet hat, sondern trotzdem. Er ist bedeutend, weil er Dichtungen geschaffen hat, die jedermann gefallen müssen, der überhaupt für Schönes noch empfänglich ist.« . . Die litterarische Kritik »darf den Künstler nicht aus dem Erdreiche, in dem er menschlich wurzelt, herausreifsen, um ihn in das Herbarium irgendwelcher ästhetisch-technischer Programme zu pressen, sondern sie mufs ihn im Gegenteil vom Wurzelboden aus untersuchen, seine Weltanschauung, sein Verhältnis zu der Zeit und zu den letzten Dingen beleuchten. Gerade darauf richtet sich das gröfste Interesse der Zeitgenossen, die gewohnt sind, in dem Dichter nicht nur den Künstler, sondern auch den Propheten und geistigen Führer zu sehen.«

In dem 1. Abschnitt: »Alte und neue Ideale« charakterisiert der Verfasser die gegenwärtigen Strömungen in der Litteratur. Eine neue Weltanschauung wird in weiten Kreisen Neu-Deutschlands zur herrschenden. Eine Weltanschauung, die sich in schroffen, teils unbewufsten, teils aber auch klar bewufsten Gegensatz zu der christlichen stellt: die Moral des Stärkeren. Das Christentum erscheint vielfach als ein schleichendes, zersetzendes Gift, unter dessen Wirkungen das deutsche Volk noch heute dahinsieche, das dessen herrliche Urkraft gebrochen habe, was in jeder Hinsicht dem deutschen Wesen feindlich und schädlich sei. Es gelte nun, sich von den Fesseln dieser Religion der Entmannung zu befreien, nicht auf Gott zu vertrauen, wohl aber »feste um sich zu hauen« und sich nicht durch kleinliche Gewissensskrupel, wie etwa Rechtsfrage und dergleichen, davon abhalten zu lassen, den andern Nationen innerhalb und aufserhalb des Reiches die Herrscherfaust tüchtig auf den Nacken zu drücken. Dieser nationale Individualismus ist nur eine Erweiterung des persönlichen: die Herrenmoral auf das Völkerleben übertragen. Der Kampf gegen das Christentum wird geführt durch die materialistische naturalistische Darstellung des Menschen als einer bête humaine nicht minder als durch die Propagierung einer unerhörten idealen Entwicklung auf dem Grunde des freien, autonomen Subjekts wie es in den Ibsenschen Dramen seine klassische Verkörperung findet und selbst in der Hauptmannschen »Versunkenen Glocke« unter allem lyrischen Laubwerk deutlich erkennbar hervorschimmert. Verfasser fragt: Ob die Zeitgenossen Goethes und Schillers wohl für möglich gehalten hätten, dafs jemals eine deutsche Jugend sich für das Ideal einer rücksichtslosen, von den Prinzipen des Rechts, des Wahren, Guten und Schönen völlig losgelösten Machtentfaltung begeistern könnte? Er führt dann aus, dafs dieser Kampf des autonomen Individuums mit den beschränkenden Mächten der Religion, Autorität und Sitte auf deutschem Boden bereits endgiltig ausgekämpft worden sei und zwar in Goethes »Faust«. Der II. Teil enthüllt erst die Goethesche Weisheit. In ganz origineller trefflicher Weise legt der Verfasser diesen 2. Teil des Faust aus, für den gewöhnlich eine gewisse Geringschätzung, ja Unkenntnis an den Tag gelegt wird. Vor dem versammelten Hofe beschwört Faust die herrlichen Wohlgestalten des Paris und der Helena. Hingerissen von der letzteren Anmut und strahlenden Formenpracht, vermag er seine mächtig aufwallende Leidenschaft nicht zu zügeln und breitet in wahnsinnigem Entzücken die Arme nach dem »Schaumbild solcher Schöne,« — »mit Gewalt fafst er sie an!« Da trübt sich ihre Gestalt, eine furchtbare Explosion erfolgt, Faust liegt betäubt am Boden, und — der Zauber ist geschwunden. So ist das Übermafs, die sinnliche Glut der Leidenschaft der Tod aller Schönheit und Kunst. Der Künstler soll auch im Rausche der höchsten Begeisterung und Schaffensfreude die Herrschaft über sich selbst bewahren. Immer soll er den Stoff, nie der Stoff ihn beherrschen. Über der Formenschönheit der Natur und ihren Reizen darf er nie das ruhige Bewufstsein seines überlegenen idealen Künstlertums verlieren. Welches vernichtende Urteil des grofsen Realisten Goethe über die sklavische, würdevergessene, sinnentrunkene Hingabe moderner Litteratur und Kunst an die äufsere Hülle der Natur! (S. 13.) Gerade der Umstand, dafs Goethe vom rein menschlichen Standpunkte aus zu keiner anderen Lösung des Problems von den Aufgaben des Individuums innerhalb der Gesellschaft gelangen konnte, als zu derjenigen, welche uns in der christlichen Religion geoffenbart wird, macht die Faustdichtung zu einem Zeugnis von allerhöchstem apologetischen Werte. Fausts Weg geleitet von dem subjektiven Streben nach dem Wahren über die Erkenntnis der harmonischen Gesetzmäfsigkeit im Schönen zur Bethätigung des selbstlosen Guten. Die Sättigung aller Gelüste des schranken-

losen Ichs befriedigt nicht. Von Begierde taumelt es zum Genufs, und im Genufs verschmachtet es nach Begierde. Die Macht, das eigene Ich durchzusetzen, verstrickt in Schuld und Verzweiflung. Die künstlerische Schönheit lehrt, dafs Harmonie nur durch freiwillige Unterordnung des einzelnen Teils unter die höhere Idee des Ganzen möglich ist. Aber der ästhetische Genufs kann das Leben nicht ausfüllen. Der Mensch mufs die aus den Gesetzen des Schönen gewonnene Erkenntnis auch bethätigen. Auch das Individuum ist nur ein Teil eines höheren Kunstwerks; nur dann fühlt es sich harmonisch befriedigt, wenn es sich der höheren Harmonie unterordnet, mit ihr zusammenfliefst. Das Subjekt mufs im Ganzen untergehen, sich der Allgemeinheit eingliedern, um Frieden und Befriedigung zu finden. Deshalb reinigt sich Faust von allen selbstsüchtigen Wünschen und Begierden. Er kennt nur noch ein Glück; — andere zu beglücken. (S. 19 u. 20.) Ganz richtig bemerkt Grotthufs bei dieser Auslegung des »Faust,« dafs dieser Riesengestalt gegenüber, die das Ich zum All erweitern will und das Ringen der ganzen Menschheit verkörpert, alle die Individualisten der modernen Litteratur geradezu als Pygmäen erscheinen. (S. 10.) Der ganze 1. Abschnitt schliefst dann mit folgenden treffenden Worten: »Die neuen Ideale des modernen Individualismus sind nur ein geschichtlicher Rückfall in rohe Barbarei, der schon das griechische Heidentum unnahbar überlegen ist. Der Machtmoral der oberen Gesellschaft wird die der unteren bald genug die Wege kreuzen. Die herrschenden Klassen sind bisher noch immer mit ihren eigenen Waffen geschlagen, an dem Teile gezüchtigt worden, mit welchem sie gesündigt haben.« (S. 21.)

So haben wir die Gesichtspunkte des Verfassers, nach denen er die modernen Dichter beurteilen will, erfahren. Als ersten Dichter der Neuzeit führt er uns nun Friedrich Nietzsche vor. Im Gegensatz zu vielen andern, die Nietzsche als »Philosoph der Zukunft« bezeichnen, hält der Verfasser ihn nur für eine Modeberühmtheit. »Zeiten werden kommen,« so sagt er, »für die er keine Bedeutung haben wird. Aber der Künstler wird den Philosophen überdauern.« (S. 73.) Über diese Künstlernatur führt der Verfasser schön folgendes aus: »Seine Helden sind Einzelbilder auf hohem Sockel, dessen Relief ein Volk gefesselter Sklaven darstellt, und in seinen Raubmenschen geniefst er den ästhetischen Anblick der prachtvollen blonden Bestie, wie sie, die Vordertatzen malerisch auf den überwundenen Gegner gestützt, stolz erhobenen Hauptes triumphierend um sich schaut. Das ist die idealisierende Anschauungsweise des Dichters und Künstlers, nicht die nüchterne, streng an das Reale gebundene Methode des Geschichts- und Naturforschers.« (S. 61.) Verfasser weist ferner so treffend nach, wie die perverse Ausschweifung dieses Geistes nur pathologisch verstanden werden kann. Ein armer Kranker, der jahrelang von den entsetzlichsten nervösen Kopfschmerzen geplagt wird, kämpft einen verzweifelten Kampf, einen Kampf, der heroisch genannt werden mufs, mit den feindlichen Mächten geistiger und körperlicher Auflösung. Ganz natürlicherweise stellt er dasjenige am höchsten, was ihm selbst versagt ist: Gesundheit und Kraft. Das sind seine Ideale, seine sehnlichsten Wünsche, und je ferner ihre Erfüllung, um so heifser begehrt er sie, um so nichtiger erscheint ihm alles andere. Und weil der Kranke von Hause aus ein genial veranlagter, phantasiereicher, geistvoller, schöpferischer Kopf ist, so entsteht in diesem Kopfe aus dem persönlichen Leiden, Kämpfen, Wünschen und Begehren ein philosophisches System. Die so heifs ersehnte gesunde Kraft in ihrer Unerreichbarkeit wird ihm zur Erlöserin der Menschheit, weil sie ihm als Erlöserin erscheint. Nur die Sehnsucht des Kranken kann solche heifsen, überschwenglichen Töne zum Preise der Gesundheit finden, wie sie bei Nietzsche in unerschöpflichem

Melodieenreichtum erklingen. Mit diesem Kraftevangelium, das ihn die eigenen Leiden geistig überwinden läfst, umspinnt er sich immer dichter und dichter. Sind nun aber urwüchsige Kraft und Gesundheit die höchsten Ziele, so liegt in dem Willen dazu, in dem Willen zur »Macht«, welche beide in einer prachtvollen Blüte vereinigt, der einzige Weg zum Heile. Also muls alles, was diesen Weg kreuzt, beseitigt werden, also mufs auch die christliche Lehre vom Entsagen und ergebenen Dulden eine Irrlehre sein. Die Moral der Nächstenliebe, der Demut und des Mitleids ist nur eine Moral der Schwachen. Wie kommt es aber, dafs eine solche elende Moral die herrschende ist? Für den kühn vorweg genommenen Schlufs mufs hinterher der Beweis gefunden werden. Richtig, so ist es, so mufs es gewesen sein: Die Schwachen konnten sich nicht anders vor den Starken retten, als indem sie ihnen feiger- und listigerweise den Zaum einer Moral aufschwatzten, die ihrem eigenen passiven Wesen bestens entsprach, die Starken aber auf Schritt und Tritt in der Entfaltung ihrer Stärke und damit in der rücksichtslosen Ausübung ihrer Macht über die Schwachen beschränkte. Das war der »Sklavenaufstand in der Moral«, und — leider! seufzt Nietzsche — er war siegreich. (S. 24 u. 25.) Nicht auf Genufs kommt es also bei Nietzsche an; würde der Unglückselige, der verurteilt ist, einen langen geistigen Tod zu leben, dem Lichte wiedergeschenkt, er richtete gewifs seine erste flammende Schrift gegen den »Nietzscheanismus«, er fegte mit dem eisernen Besen zorniger Satire alle die »Viel-zu-Vielen«, die sich von seinen mifsverstandenen Werken zu einer Gottheit aufschwellen lassen wollen, in die sumpfig-engen Thäler zurück, denen die simpeln, gefräfsigen Laubfrösche des Materialismus frech entschlüpft sind. Er peitschte mit der schlanken, pfeifenden Gerte seiner feinen Ironie in die wimmelnde Schar unreifer Knaben, die unter Berufung auf seine »Herrenmoral« die Schule schwänzen zu dürfen glauben die harte, schwere Schule eiserner Selbstzucht und Selbstüberwindung, deren Joch sich niemand williger gebeugt hat, als Nietzsche selbst.« (S. 23.) Nicht auf die Schaffung eines trägen, gefräfsigen Herrenglücks kommt es an, nicht auf die Zufriedenstellung der »Allermeisten« und »Vielzuvielen«, sondern auf die Entwicklung der »grofsen Einzelnen« zu der höchsten Pracht und Mächtigkeit.« (S. 37.) Und diese Herrenmenschen sind nicht viel besser als losgelassene Raubtiere. (S. 55.) Und zwar würde die Nietzschesche »Aristokratie« nicht etwa die Herrschaft der brutalen Kraft, vielmehr die der gemeinen berechnenden, heuchlerischen, feigen, tückischen Hinterlist bedeuten. Nicht der mähnenumwallte, reifsende, aber königliche Löwe würde herrschen, sondern die tückisch schleichende, lauernde Tigerkatze und in ihrem Gefolge — die leichenräuberische, feige Hyäne.« (S. 66 u. 67.)[1])

Der Verfasser macht uns natürlich auch mit den Schriften Nietzsches bekannt. Seinen Urteilen über dieselben und über Nietzsches ganzes System mufs man unbedingt zustimmen. Nietzsche bietet uns »geistreiche, frei in der Luft schwebende Phantasieen.«' Was Nietzsche vorbringt, bezeichnet Grotthufs den geschichlichen Thatsachen gegenüber als subjektive Gespinste eines überreizten Hirnes, die durch prähistorische Hypothesen und ästhetische Phantasieen an glaubwürdiger Wahrscheinlichkeit nicht gewinnen. (S. 65.) Schön sagt Grotthufs, welches die wahre Herrenmoral ist: »Die Liebe bleibt Liebe bis zuletzt, bis zum

[1]) Dr. Siegmar Schultze bemerkt in seiner Schrift: »Der Zeitgeist der modernen Litteratur Europas« zu Nietzsches Bewunderung der brutalen Macht: »Offenbar hat eine Menge wilder Instinkte in ihm geschlummert. Wohl möglich, dafs ihm Mordinstinkte angeboren waren, die durch gute Erziehung und Umgebung nicht zum Ausbruch gelangten, und die sich nun in grausamen Vorstellungen zu entladen suchten.« — Verlag v. Kaemmerer & Cie. Halle a. S. S. 68.

äufsersten, sie kann also auch dem Feinde gegenüber nicht aufhören. Sie ist die wahre Herrenmoral, denn ihr Wille zur Macht ist ohne Grenzen, sie unterwirft sich alles, auch den Instinkt, während bei Nietzsche der Wille dem Instinkte sich unterwirft. Was ist überhaupt ein Wille, der mit dem Strome der Instinkte schwimmt? Ist das noch — ein Wille?[1]) Nietzsche selbst ist in seinen besten nachgelassenen Aufzeichnungen an diesem Willen irre geworden. Wäre ihm ein Weiterschaffen vergönnt gewesen, er hätte sich auch hier wieder einmal am besten widerlegt.« (S. 58.) Ja, ein starker Wille, der im Dienste der sittlichen Ideen steht, wird für alle Zeit den Menschen zum freien Herrn machen. »Der Apostel des rücksichtslosen, urkräftigen, »gesunden« Herrenmenschentums ist hilflos wie ein Kind. Wohl ihm, dafs es noch eine — »Sklavenmoral« giebt, die sich der Hilflosen und Elenden, Schwachen und Kranken in treuer Pflege und Fürsorge annimmt,« sagt der Verfasser ganz richtig (S. 70 u. 71) das zusammenfassende Urteil über Nietzsche und sein System ist folgendes: »Wir, die wir uns frei und offen zu der »Sklavenmoral« bekennen, die Jesus Christus, der Gekreuzigte, uns gelehrt hat, wir können dem unglückseligen Manne nur unser tiefstes Mitleid widmen. Er war ein abtrünniger, aber wahrlich kein unedler Geist. Er war, wie Lucifer, ein verlorener Sohn des Lichtes. Bei aller gebotenen Schärfe der Abweisung darf man ihn doch auch nicht mifsverstehen, wie das wohl noch vielfach geschieht. Was er sich erträumt und erstrebt, ist nichts Niedriges und Gemeines. Aber es ist etwas rein Subjektives — ein abnormer Seelenzustand, in den nur er sich mit aller Keuschheit seiner bürgerlichen Gesinnungen und Handlungen hineinversetzen, hineinphantasieren kann. Sein lyrisch empfundenes Herrenmenschentum erschien ihm ganz anders, als es uns in seiner realen Verwirklichung innerhalb von Zeit und Raum notwendig erscheinen müfste und würde. Ihm war es eine geistige Erholung, ein seelisches Erfrischungsbad nach schweren Kämpfen und Qualen, ein phantastischer, übermenschlicher Gipfel, auf dessen ätherische Höhen aus trüber Wirklichkeit er flüchtete Wir aber, die er vor eine neue Weltanschauung gestellt hat; denen er allen Ernstes die Anerkennung dieser Weltanschauung als einer solchen zumutet, wir empfinden Grauen und Entsetzen bei dem Gedanken, dafs diese Ausgeburten eines genialen, aber zerrütteten Hirnes Schule machen konnten. Ward hier ein »edler Geist zerstört«, so mufs andrerseits auf das entschiedenste dagegen Front gemacht werden, dafs minder edle Geister sich der neuen »Herrenmoral« bemächtigen, um mit dem Feigenblatte einer philosophischen »Autorität« ihre Nacktheit zu verhüllen. Eine schlechte und rechte »Philosophie der bewufsten Gemeinheit«, — die hätte uns ja gerade noch gefehlt!« (S. 71 u. 72.)[1])

Dem nächsten Dichter, Gerhart Hauptmann, welchen uns der Verfasser auf den nächsten Seiten vorführt, »guckt Freund Nietzsche auch über die Schulter.« »Hypermoderner naturalistischer Individualismus Nietzsescher Observanz« offenbart Gerhart Hauptmann in seiner »Versunkenen Glocke«. Grotthufs weist uns aber nach, dafs Nietzsche konsequenter als Hauptmann ist. Die Halbheit stellt dieser in dem Meister Heinrich dar, und der Dichter ist selbst kein Ganzer. »Er wirft lüsterne Blicke auf den aufgeschlagenen Nietzsche vor sich, er liebäugelt mit der Herrenmoral, aber er hat nicht den traurigen, aber doch den Mut, mit der Sklavenmoral der Liebe und dem »Herrenbegriff Gott« zu brechen. Liebe

[1]) Es sei hier auf die eben erschienene Schrift von O. Flügel: »Wille« (Sonderabdruck aus Reins »Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik«) verwiesen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 60 Pf.

[1]) Vergl. diese Zeitschrift II, 1895, S. 225.

und Gott bleiben bis zu Ende zwar matt und unstet flackernde, aber immerhin heilige, erhabene, unantastbare Leitsterne. Und doch mufsten diese Leuchten zuvor ausgelöscht werden, wenn das »freie Ich« ausschliefslich seinem eigenen Lichte folgen sollte. Hauptmann aber scheint gedacht zu haben: »Vorsicht ist die Mutter der Weisheit. Geht das Öl des eigenen Lämpchens aus, so bleiben doch immer noch der alte Mond und die alten Sterne.« Und so erfreut sich Männlein und Weiblein und allerlei Getier, so da im litterarischen Geflügelhofe kreucht und fleucht, an der »Tendenz« des Stückes: die Frommen getrösten sich, dafs vom Sternenmantel des lieben Herrgotts immer noch ein Zipfelchen zu sehen ist, und die Herrenmoralmenschen freuen sich bafs des freien Menschentums und der freien Liebe. Und so geht ein jeder beglückt nach Haus.« (S. 120 u. 121.)

Im übrigen urteilt Grotthufs über die »Versunkene Glocke«, die so viel Aufsehen gemacht hat (in einem Jahre 16 Auflagen mit 25000 Exemplaren) folgendes: Die »Versunkene Glocke« ist allerdings weder ein klassisch vollendetes Meisterwerk, noch auch die durch und durch originale Schöpfung eines bahnbrechenden, reformatorischen Genies. Es ist auch unsäglich albern, sie neben den »Faust« zu stellen. In einer einzigen Scene des Faust sind zehnmal mehr Gedanken, als in der ganzen »Versunkenen Glocke«. Aber doch bleibt das Drama die künstlerisch hoch wertvolle, stellenweise sogar bedeutende Frucht eines echten, namentlich nach der lyrischen und formalen Richtung hin hoch begabten Dichters. Es ist ein vollgewichtiges Zeugnis starken, schöpferischen Könnens.« (S. 122 u. 123.) Diesem Urteil mufs man ohne weiteres zustimmen. Was der Verfasser über die andern Stücke Hauptmanns, sowie über die übrigen Schriftsteller der Neuzeit, über Publikum, Litteratur und Presse urteilt, ist ebenso zutreffend und überzeugend.

Der Inhalt des Buches ist im weiteren folgender: Hermann Sudermann. Richard Vofs. Das erotische Problem in der Litteratur. Drei deutsche Hauspoeten (Felix Dahn, Ebers, Wilhelm Heinrich Riehl, das Urteil über diese drei lautet kurz: »Wo ist Dahn? Wo ist Ebers? Ja, wo ist auch Riehl, der Novellist? Die beiden ersten hat die Mode vergessen, den dritten — hat sie nie gekannt.« (S. 240.) Moderne deutsche Lyrik. (Detlev Freiherr von Liliencron, Richard Dehmel.) Henrik Ibsen. Graf Leo Tolstoi. Don José Echagary. Guy de Maupassant. Publikum, Litteratur und Prosse.

Aus meinem ausführlicheren Referat über das vorliegende Buch wird der Leser ersehen haben, dafs eine besondere Empfehlung des Werkes nicht nötig ist. Es empfiehlt sich selbst. Davon zeugt ja auch die 3. Auflage, die es bereits erlebt hat. Die Verlagsbuchhandlung hat, wie wir es von ihr gewöhnt sind, für eine vornehme Ausstattung des Buches gesorgt. Besonders gereichen die zehn gelungenen Porträts dem Werke zum Schmucke.

Freyburg a. U.

K. Hemprich.

Rudolf Lotz, Ormuzd und Ahriman, Die ethische Frage im Licht der dualistisch-idealistischen Weltanschauung. Athen, Barth- von Hirt, 1898.

Aus Platons Vaterstadt kommt hier eine Erneuerung eines Teils seiner Philosophie, freilich in etwas schwerfälligem, mit fleifsigem Studium unsers gotischen Kant entschuldbarem Deutsch und auch mit wesentlichen Abweichungen von beiden, einerseits zu einem leider pantheistischen Geistesbegriff, andererseits zur wirklich bis zum alten zoroastrischen Dualismus fort- oder vielmehr zurückschreitenden Entgegensetzung eines im Naturbegriff enthaltenen bösen Prinzips. Kap. 1 (S. 7 bis 34) und die weitere Ableitung aus Kap. 1 (S. 91 ff.) findet dasselbe im Zufall,

der zwar nicht eine Wirkung ohne Ursache sei, aber für eine Kausalreihe Störung durch eine andre und so der eigentliche Störenfried der Welt, auf den alle Übel zurückgehen, indem er von aufsen hemmend in das Leben der Organismen eingreife, obschon diese ihn durch fortschreitende Vervollkommnung bekämpfen und einengen, aber auch in den charakterlosen Menschen herrschend werde, denen feste und allgemeine d. h. auf der Basis des Denk- oder Sittengesetzes ruhende Grundsätze fehlen. Kap. 2 (S. 35—76) bestreitet die Wahlfreiheit, leitet aber (S. 163 ff.) aus dem geistig-sittlichen Einheitstrieb, dem Seinswillen, den Trieb zur Wahrheit und Gerechtigkeit, zur Selbstbeherrschung, zur Nächstenliebe ab. Dieser Seinswille sei das Ewige, All-Eine, Göttliche, der qualitative Selbsterhaltungstrieb des Geistes im Gegensatz zu dem blofs quantitativen Werdewillen, der sinnlich materiellen Seite unsers Daseins. Das Schlufskapitel erklärt (S. 272 ff.) die Materie als das Zugleichsein von Geist oder thätigem Bewufstsein und Kraft oder im Raum sich äufsernder Bewegungsenergie; durch Verbrennung der Materie in den Nerven des Gehirns werde der Geist frei zu bewufster ethischer Aktivität, bleibe aber in stetem Kampf mit den Zufallsmächten in seinem Leib und der Materie überhaupt und zwar ohne Hoffnung auf einen endlichen vollkommenen Sieg, den doch selbst Zoroaster in Aussicht stellte. (S. 264 f.) Herbart wird wegen seines Pluralismus und seiner Psychologie sehr gelobt; nur seien die Seelen der Menschen nicht qualitativ grundverschiedene Monaden, wegen der universellen Tendenz ihres Geistes, in der er mit der Gottheit zusammenfalle (S. 297). Die Vielheit kommt auch hier nur von aufsen als Störenfried, aus den verschiedenen Leibern und der mit der Materie gegebenen Vielheit der Atome. Lotz übersieht bei allem Scharfsinn, dafs seine ganze Natur nur Zufall ist für seinen »reinen« Geist, nur als zufällig gegeben neben diesem angenommen wird; ihr steter Kampf ist nur ein Ausdruck für den Widerspruch, dafs der reine Geist neben dem Seinswillen einen Werdewillen haben soll, der ihn in die Materie einschliefst; mit Annahme einer einheitlichen Gottheit fällt der Zufall fort. Gloatz

Ernst Marcus, Amtsrichter in Essen, Die exakte Aufdeckung des Fundaments der Sittlichkeit und Religion und die Konstruktion der Welt aus den Elementen des Kant. Eine Erhebung der Kritik und der praktischen Vernunft zum Range der Naturwissenschaft. Leipzig, Hermann Haacke, 1899 (XXXI, 240 u. 161 S.). 8 M.

Dieses Werk eines praktischen Juristen vereint Schärfe des Denkens mit ethischer Strenge und zeichnet sich in der Kantlitteratur dadurch aus, dafs es nicht sowohl eine Darstellung und Erläuterung von Kants Vernunftkritik, als vielmehr eine selbständige Erneuerung derselben ist, die trotz einiger Berichtigungen und Ergänzungen dem ursprünglichen echten Kant weit näher kommt als der in Entwicklungs-Empirismus (das a priori als von den Vorfahren allmählich erworbene, dann ererbte Denkgewohnheit) und empirischen Skeptizismus zurück-, dabei zugleich in moralisch-historischen Positivismus als das wahre Christentum umgebildete Pseudokantianismus der jetzt herrschenden Neukantianer. Ganz vortrefflich sind sogleich die ethischen Erörterungen, mit denen das Buch beginnt (S. XVI ff.), über den Unterschied von gut und nützlich, böse und schädlich, die sittliche Freiheit, Verantwortung und Pflicht, das Natur-, Sitten- und Staatsgesetz, das Wesen des Vertrags, das Recht und die Strafe, den Unterschied von Verbrechen und Krankheit. Die Erörterungen hierüber scheint der Verfasser vorausgeschickt zu haben im richtigen Gefühl, dafs ihm hier auch solche beistimmen können, die seinen weiteren Ausführungen doch mancherlei entgegenzusetzen haben. Denn die nun als Teil 1 folgende, aus den Elementen von Kants der Kritik reinen Vernunft und der Urteils-

kraft stufenweis (Kap. 1 Theorie der Sinnlichkeit, Kap. 2 des Verstandes, Kap. 3 der Vernunft, Kap. 4 der pragmatischen Organisation) ausgeführte Weltkonstruktion ist trotz alles Scharfsinnes schon in ihren Prämissen sehr anfechtbar. Über Kant hinaus wird nicht blofs das a priori als der Erfahrung vorausgehendes Wissen zugrunde gelegt, sondern auch das a posteriori nach seinem Begriff als ein präempirischer Gegenstand, doch wohl eben dieses Wissens, angenommen (S. 3). Dies apriorische Wissen wird aber äufserst schwankend bestimmt, S. 77 nur im Sinn eines latenten, indiskreten, unmittelbaren Bewufstseins, ja des reinen Lebensgefühls, das schon vor der Empfindung vorhanden sei und erst durch den Kontrast des Erfahrungsbewufstseins zum diskreten Bewufstsein werde. Aber das apriorische Kausalgesetz, dafs jedes neue Ereignis eine Ursache haben müsse (S. 4), schliefst doch schon die Unterscheidung von Ursache und Wirkung in sich, kann daher nicht Inhalt eines indiskreten Bewufstseins sein und wurzelt nur im Lebensgefühl, sofern dasselbe ursprünglich durch die Empfindung bestimmt ist und auf dieselbe reagiert. Die Empfindung wird ja dann freilich in die Konstruktion aufgenommen (mit Polemik gegen physiologische Projektions- und Lokalisationsannahmen S. 39 ff.), aber recht mifsverständlich (S. 61) materiell genannt, weil Materialität nur Regulativqualität des Empfindungsgebildes sei (S. 149). Die Akkommodation der Erscheinungen an das a priori des Intellekts soll schliefslich nur durch die Zugehörigkeit beider zu demselben grofsen Organismus der machina vitatis gesichert sein (S. 122. 143). Das Dasein des Dinges an sich wird unter Abwehr von Mifsverständnissen (S. 117 ff.) energisch festgehalten (S. 142. 148), die Erkenntnis aber beschränkt auf die unserer eigenen Organisation immanente Erscheinungswelt (S. 122) und auf das apriorisch bekannte Subjekt (S. 119 f.), das vernünftige Wesen oder ethische Ding an sich (S. 148), das dann in Teil 2 Gegenstand der praktischen Philosophie wird. Der Gottesglaube bleibt nur ein erlaubter theoretischer Willensakt (S. 157). Gloatz

Dr. Heinrich Rickert, o. Prof. d. Philos. an Univ. Freiburg i. B., Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, ein Vortrag. Freiburg i. B., Mohr (Siebeck), 1899. 71 S.

Ein beachtenswerter Beitrag zu einer Encyklopädie der Philosophie oder einer Wissenschaftslehre (S. 8), die auch allen besondern Wissenschaften ihre Stelle im Organismus der Gesamtwissenschaft anzuweisen hat, sowie zu einer angewandten Logik, die die Methoden der besondern Wissenschaften behandelt. Ein gröfseres Werk des Verfassers hierüber hat den Titel: »Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung — eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften.« Der Titel des Vortrags setzt der Naturwissenschaft die Kulturwissenschaft entgegen und die Ausführung S. 19 den Naturwissenschaften die historischen Kulturwissenschaften. Rickert sucht für die übliche Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften einen bessern Ausdruck (S. 14 f.). Freilich auch das Wort Natur ist vieldeutig, bezeichnet nach Kant »das nach allgemeinen Gesetzen bestimmte Dasein der Dinge« (S. 10), was sich subjektiv idealistisch deuten läfst (S. 12), und umfafst auch die geistige Natur, die Objekt der Psychologie ist, aber sich in Selbstthätigkeit umsetzt im Unterschied von der niedern Natur, die Natur bleibt und als solche dem Geist entgegengesetzt ist, auch ihre immanenten Gesetze hat, die in der Körperwelt mittelst der Mathematik und Beobachtung aufgefunden werden, so dafs auch die mathematischen mit den Naturwissenschaften zu einer Gruppe zusammengeschlossen werden müssen, während der Anschlufs der Psychologie an dieselbe (S. 16) nicht befürwortet werden kann, weil sie überhaupt nicht zu den Spezialwissenschaften, sondern zur Philosophie gehört, die dieselben als das einigende Band verknüpft; auch die naturwissenschaftliche Methode in der Psycho-

logie stellt dies nicht in Frage; denn diese Methode mufs auch in der Philosophie mitbegründet sein so gut wie jede andere, die in den Geisteswissenschaften etwa berechtigt ist. Aber wenn Rickert die letzteren kurzweg die historischen nennt, so ist das noch kein ausreichendes Unterscheidungsmerkmal von den Naturwissenschaften; denn zu diesen gehört auch die Naturgeschichte und vor allem ist die Geologie wesentlich historisch. Dagegen ist Kultur- allerdings ein Gegensatz zu Natur, bezeichnet die Bearbeitung derselben durch den Geist; aber auch die körperliche Natur wird bearbeitet in Wissenschaft und Technik und die Technologie ist doch angewandte Naturwissenschaft. Die Geisteswissenschaften könnten also Kulturwissenschaften nur heifsen in Beschränkung der Kulturarbeit auf die geistige Natur zur Ausbildung des in ihr Angelegten und auch Fortbildung und Vervollkommnung des bereits historisch damit Erworbenen, worauf auch S. 64 mit der Frage nach leitenden Kulturwerten hingewiesen wird. So empfiehlt sich auch statt der Kombination »historische Kulturwissenschaften« der ältere Name »Geisteswissenschaften« als der einfachste. Gloatz

Dr. Adolf Bolliger, Prof. d. Theol. in Basel, Der Weg zu Gott für unser Geschlecht, ein Stück Erfahrungstheologie. Frauenfeld, J. Huber, 1899. (67 S.) 1.50 M..

Der Verfasser lebt der frohen Zuversicht, dafs es eine immer lebendige Offenbarung Gottes giebt, dafs er zu uns redet durch die Schrift, aber auch durch das Universum aller andern Dinge (S. 57). Er ruft denen, die Jesus die einzige Offenbarung Gottes nennen, zu: Dieser Jesus kennt und anerkennt euch nicht, lehrt in physischen (Vögel, Lilien, Sonne) und ethischen Thatsachen, die der allgemeinen Erfahrung zugänglich sind, uns Gott erkennen, bejaht mit dem A. T. auch Psalm 19 (S. 58 f.). »Wir lehren die Menschen wieder mit Zuversicht Gellerts und Gerhards Lieder singen, lehren sie in der Stufenreihe der Schöpfung Gott schauen, damit sie endlich in Jesu und durch ihn ins Herz des Vaters blicken mögen; unser Jesus ragt nicht einsam aus der Skepsis unendlichem Gewässer; auf dem Felsengrund unendlicher Positionen steht er als der Position gröfste« (S. 65). Rezensent kann nicht verhehlen, dafs ihm diese in der gegenwärtigen Theologie seltenen Töne sehr sympathisch sind, aber die religiöse Naturauffassung noch von der begrifflichen Lotzes (S. 14) zu abhängig, die Entwicklungslehre (S. 19) zu optimistisch adoptiert scheint. Dagegen ist die Frage: Steht nicht etwa der ganze Mechanismus dieser Welt, der a posteriori so viel Zweckliches hervorbringt, im Dienst göttlicher Zweckgedanken? (S. 21) nicht blofs geschickt gestellt, sondern auch in einer ganz vorzüglichen Ausführung bejahend beantwortet. Gloatz

Eduard von Hartmann, Schellings philosophisches System. Leipzig, Herm. Haacke, 1897 (224 S.) 4,50. M.

Kuno Fischer hat die verschiedenen Phasen von Schellings Philosophieren chronologisch nacheinander behandelt, doch schon mit vielfachem Hinweis darauf, dafs sie sich ergänzen und zu einem einheitlichen systematischen Ganzen verbinden. Dieses ist nun von Ed. v. Hartmann in seinem Zusammenhang dargestellt, und innerhalb desselben sind die mit seiner Ausbildung verbundenen Schwankungen besprochen. Über die Zeitfolge orientiert eine kurze Einleitung und eine Schlufstabelle. Die bis ins Einzelne durchgeführte Vergleichung der vielen Schriften Schellings ist als eine sehr mühsame, fleifsige, scharfsinnige Arbeit anzuerkennen, welche einen lehrreichen Kommentar zu jenen bietet und eine Lücke in der Geschichte der Philosophie ausfüllt. Die Gliederung ist für eine übersichtliche Unterbringung des umfassenden Stoffs praktisch einfach: 1. Schellings Verhältnis zu Vorgängern und Zeitgenossen (bis S. 27); 2) die intellektuelle Anschauung als Angelpunkt seiner Philosophie (bis S. 51);

3. Erkenntnistheorie (bis S. 96); 4. Prinzipienlehre (bis S. 136); 5. Naturphilosophie (bis S. 190); 6. Geistesphilosophie. Die Philosophie des Unbewufsten ist freilich der Mafsstab der Beurteilung, die zum Teil für Schelling sehr günstig ausfüllt, ihm aber doch nicht ganz gerecht wird, soweit er über sie hinausgeht. Das Streben, die Ideen Gott, Freiheit und Unsterblichkeit zu restituieren, scheidet Hartmann (S. 221) als romantisch reaktionäre Velleitäten aus. Gloatz

Theodor Lipps, Komik und Humor (Beiträge zur Ästhetik v. Lipps u. R. M. Werner, VI). Hamburg-Leipzig, Leopold Vofs, 1898. (264 S.) 6 M.

Man erwartet eigentlich von einem Buch, das von Komik und Humor handelt, dafs es selbst von demselben überfliefst, und wer den Anfang liest, kann sich getäuscht fühlen. Es scheint mit einer Tautologie zu beginnen: »Komisch heifst, was das Gefühl der Komik in uns erweckt. Das Wort will zunächst nicht wie das Wort blau eine Eigenschaft an einem Gegenstand bezeichnen, sondern die Wirkung, die er auf unser Gemüt übt. Man kann zur Bestimmung des Wesens der Komik von jener Wirkung ausgehn, aber auch von den Gegenständen.« Nun ist man noch so klug wie vorher. Warum in aller Welt beginnt der Verfasser nicht mit einem Beispiel des Komischen oder macht seinen abstrakten Anfang, der die Erwartung täuscht, selbst zum Beispiel, um ihn sogleich ins Konkrete zu übersetzen und den Eindruck des Komischen wieder aufzuheben und uns zu belehren, dafs alle Theorie allerdings grau sein müsse und der Philosoph, wenn er den Affekt des Komischen richtig analysieren wolle, demselben frei und nüchtern gegenüberstehen müsse? Damit wäre auch eine Brücke geschlagen zur Kritik der abstrakten Theorieen des Gefühlswettstreits, der Überlegenheit und des Vorstellungskontrastes (bis S. 39), die dem Verfasser doch nicht genügen, obgleich er positiv wertvolle Momente darin findet, die man gern zum Abschlufs zusammengefafst sähe. Doch man wird bald entschädigt. Mit dem Aufbau seiner eigenen Theorie geht Lipps schnell ins Konkrete, zu den Gattungen des Komischen: dem objektiven im Kontrast des Grofsen und Kleinen, in Karrikatur, Situation, getäuschter Erwartung, im Unerwarteten, Neuen, Verblüffenden (bis S. 77), dem subjektiven im Witz (bis S. 96), dem naiven, das zugleich ob- und subjektiv ist (bis S. 112). Hier wird das Buch fortschreitend interessanter und nicht blofs durch zahlreiche Beispiele, sondern auch durch viele treffende Ausführungen, Bemerkungen und Unterscheidungen wie S. 79: »Gegenstand der Anschauungskomik wird man, in die Situationskomik gerät man; den Witz macht man«. Dann folgt allerdings wieder eine sehr subtile Psychologie der Komik mit »psychischer Kraft in begrenzter Wellenhöhe« (S. 121), »psychischer Energie, die z. B. ein Donnerschlag mehr besitzt als das leise Geräusch« (S. 125), »Gesetz des Lustgefühls: erleichterter Vollzug eines psychischen Geschehens« (S. 131 f.), »Gesetz der Selbstkorrektur psychischer Hemmungen« (S. 147). Resultat: das komische Erlebnis schliefst eine psychische Hemmung in sich, die eine Vorstellungsbewegung zur Folge hat, bis diese ein natürliches oder gewaltsames Ende findet (S. 148). Schön schliefst dieser äufserst scharfsinnige Abschnitt mit der Zweckbestimmung: »Die Komik ist dazu, Wertvolles und zuletzt sittlich Wertvolles in seiner Erhabenheit darzustellen, zum Humor sich aufzuheben« (S. 164). Es folgt dann noch ein um so anschaulicherer, anziehender Abschnitt über die Unterarten des Komischen (bis S. 198) und ein Schlufsabschnitt über den Humor, worin auch die Tragik als Gegenstück behandelt und allgemeines über ästhetischen Wert nnd Kunst meisterhaft gesagt wird. Der allgemeine Sinn der Kunst wird darin gefunden, dafs ich nicht an einer Verstandeseinsicht, sondern an der Bethätigung meiner zu innerm Anteil fähigen Persönlichkeit reicher werde; jede Kunst verwendet dazu besondere Mittel (S. 206). Das Kunstwerk bereichert, erweitert, erhöht unser Gemüt (209). Gl.

II Pädagogisches

Bengt J:son Bergquist, Die Fragebildung beim Unterrichte vom Standpunkte der Seelenkunde, der Denklehre und der Sprache. Pädagog. Schriften, herausgegeben vom Schriftenausschusse des allgem. schwed. Volksschullehrervereins, Jahrg. 1898, Heft 2.

Die 102 Seiten starke Druckschrift ist hervorgegangen aus Vorträgen, die der Verfasser Lector und Leiter des Probejahrkursus zu Lund, im Herbste 1897 vor Malmöer Volksschullehrern gehalten hat. Der Inhalt ist, wie der Verfasser selber im Vorworte bemerkt, zum Teile nicht neu; doch der vielbehandelte Gegenstand wird von neuen Gesichtspunkten aus betrachtet und so bringt auch diese Schrift manche Anregung. Das gilt besonders vom ersten Abschnitte, worin der Verfasser das Wesen der Aufmerksamkeit behandelt und dann erörtert, welche Bedeutung die Frage hat als Mittel die Aufmerksamkeit zu erregen. Im gewöhnlichen Leben der Ausdruck für eine innere Ungewifsheit des Fragenden, soll sie beim Unterrichte die Nachbildung eines solchen Zustandes sein, und eine so glückliche Nachbildung, dafs sie im stande ist dem Gefragten, also dem Schüler, den erdichteten Zustand als nicht erdichtet erscheinen zu lassen. Im 2. Abschnitte wird dann die Frage eingehend vom Gesichtspunkte der Denklehre behandelt und an Beispielen gezeigt, welche Fehler mitunter von den Ungeübten gemacht werden, namentlich bei sogenannten Bekräftigungsfragen, vor denen die Bestimmungsfragen stets den Vorzug haben sollten. Solche, vielleicht nur erdachte, aber gewifs nicht unmögliche Beispiele, die mitunter an die Fragen von Unteroffizieren in der Instruktionsstunde erinnern, bringt auch der 3. Abschnitt: Die Fragebildung vom sprachlichen Standpunkte aus. Mit Recht tadelt der Verfasser die oft genug vorkommende Nachlässigkeit und Unklarheit des Ausdruckes. Er geht aber nicht so weit, dafs er verlangt: Der Lehrer solle stets in vollständigen Sätzen fragen; das ist eine ebenso grofse Pedanterie wie wenn von den Schülern bei der Antwort stets vollständige Sätze gefordert werden. Alter und Standpunkt der Schüler sind hierbei bestimmend. Einen grofsen Wert legt der Verfasser auf den rechten »Gefühlston« der Frage. In der That ist nichts unerträglicher für den Schüler als die eintönige gefühlsarme Redeweise, die man, leider nicht mit Unrecht, den Schulmeisterton genannt hat. »Die Frage als Mittel die Aufmerksamkeit zu erregen, sagt der Verfasser, vermag nicht nur eine gewisse Vorstellung in den Blickpunkt des Bewufstseins zu rücken, sie ist auch im stande die Gefühle zum Leben zu erwecken, die auf natürliche Weise mit den Vorstellungen verbunden sind, aber sie kann dies nur dann, wenn der Fragende — ohne alle Übertreibung — sich der sprachlichen Ausdrucksmittel für diese Gefühle bedient.« Durch das Verhältnis der Frage zum Gefühlsleben des Schülers kann der Lehrer Leben erwecken oder — töten. —

Die letzten 3 Seiten der lesenswerten Arbeit enthalten die Titel der benutzten Schriften, von denen ein grofser Teil deutsch ist. —

Malchin G. Hamdorff

Alfred Moulet, Der französische Moralunterricht ohne konfessionelle Religionslehre. Bielefeld, Helmichs Verlag. Preis 60 Pf.

Wir haben es in dem vorliegenden Vortrage mit einer Monographie zu thun, die zur Darlegung des heutigen Standes der Moralunterrichtsbewegung unsrer westlichen Nachbarn und zur Verteidigung gegen den Vorwurf des »Moralunterrichtes ohne Religion«, der »Schulen ohne Gott« u. s. w., sowie denjenigen des »Chauvinismus« dienen soll. Der Verfasser »weifs schon«, dafs manche von den deutschen Lehrern den »Moralunterricht« ohne konfessionelle Religion anstreben«; aber er

glaubt, »alles in allem genommen, daſs der französische Moralunterricht in Deutschland noch mehr Gegner hat als Anhänger.« In diesem letzteren Punkte glauben auch wir, dem Verfasser beipflichten zu sollen. Uns Deutschen fehlt das Radikale und Sprunghafte unsrer westlichen Nachbarn; wir pflegen die Tradition, die stetige Fortentwicklung über alles, da solch extreme Experimente mit dem wichtigsten Faktor des Schulunterrichtes, der religiösen Bildung, naturgemäſs eine Reaktion bedingen. Als Leitmotiv des Moralunterrichts möchte der Verfasser das »inhaltsreiche« Wort Schillers hinstellen: »Welche Religion ich bekenne? keine von allen, die du mir nennst. — Und warum keine? Aus Religion.« Wir wollen dieser Sentenz des Ideologen Schiller die Worte Goethes entgegenhalten: »Leicht bei einander wohnen die Gedanken; doch hart im Raume stoſsen sich die Sachen«! Des Humors entbehrt nicht ganz die Ausführung auf S. 5: »Der Jude braucht gar nicht vor der Thür der Klasse zu bleiben, bis der Religionsunterricht für Katholiken zu Ende ist, wie es früher vorkam, und wie es noch in den Ländern vorkommt, die den Moralunterricht ohne konfessionelle Religion noch nicht eingeführt haben. Er kann auch herein; er kann neben dem Christen ruhig sitzen und dieselbe Lektion hören« u. s w. Solch trivialen Argumenten gegenüber begnügen wir uns mit dem Satze: »Wir Wilde sind doch bessere Menschen«! Wir Lehrer deutscher Zunge beneiden unsere westnachbarlichen Kollegen wahrlich nicht, die über die verschiedenen Ministerien mit ihren Zöglingen diskutieren (cf. Prof. Kemény. Beiträge zur Kenntnis des modernen Volksschulwesens von Frankreich; Gotha 1890), die dagegen den ersten gemütsbildenden Faktor, den Religionsunterricht, preisgegeben haben.

In dem Vortrage, der übrigens mit Citaten stark angeschwellt ist und der unseres Erachtens ein leeres Blatt in der Litteratur über die französische Moralunterrichtsbewegung bildet, vermissen wir neben der bereits allgemein bekannten Darstellung der Unterrichtsmethode die Beweisführung, wieweit dieselbe sich bereits bewährt hat und welche Erfolge sie seit ihrem 15jährigen Bestehen zu verzeichnen hat. Daſs diese Bewegung nicht nur antiklerikaler, sondern auch antireligiöser Angriffe sich bedient, scheint der Herr Verfasser gar nicht zu wissen. Proben solcher Angriffe bietet das Lehrbuch: »Manuel d'instruction laïque, par Edgar Monteil, Paris 1884; dort heiſst es unter einer Illustration wörtlich: »Les agapes des premiers chrétiens étaient des orgies« (S. 54.), darüber die trunkenen Gestalten der ersten christlichen Glaubenszeugen! Hyperpatriotische Auswüchse des Chauvinismus und des Atheismus andererseits lassen sich freilich schon aus Lehrbüchern beseitigen. Ob aber nicht auf diese gewagten Experimente hin mit dem wichtigsten Teil des Schulunterrichtes eine scharfe Reaktion folgen wird, die von der Kirche, deren Seite gerade der historische Sinn und das Rechnen mit den historischen Faktoren ist, seit langem vorbereitet wird?

Greifswald E. Tg.

R. Roſs, Öffentliche Bücher- und Lesehallen. Hamburg, Kommissions-Verlag von C. Boysen, 1897. 64 S.

Diese kleine Broschüre, die einen Vortrag wiedergiebt, den der Verfasser auf der vierten allgemeinen hamburgischen Lehrerversammlung am 11. September 1837 gehalten hat, ist eine der besten, die bisher über den Gegenstand geschrieben worden sind. Vor allem ist es eine stilistisch bewundernswerte und fein abgerundete Arbeit, die gerade dadurch um so mehr Recht erhält, einen strengen Maſsstab auch an die Litteratur unserer Volksbibliotheken zu legen. Roſs betont nach der Einleitung, die die Notwendigkeit und Nützlichkeit von öffentlichen Bücher- und Lesehallen klar und anschaulich darthut, ganz mit Recht, daſs die Vorstellung, daſs es ein Hinauflesen vom Schunde zur Dichtung geben könne, äuſserst verhängnisvoll sei, und daſs man deshalb streng darauf halten müsse, in unsere Volks-

bibliotheken irgendwelche Schundlitteratur (wozu er auch ganz richtig die leider so verbreiteten Schriften von Nataly von Eschstruth zählt) nicht eindringen zu lassen und sie sogar wieder daraus zu entfernen. Er bemängelt in dieser Beziehung den »Musterkatalog« der »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung«, dem man aber zugute halten mufs, dafs ein wirklicher Musterkatalog nach Rofsschen Ansprüchen in Deutschland bei der armseligen Lage unserer Volksbibliotheken wohl zunächst ein Buch bleiben würde, nach dem sich keine einzige Anstalt richten würde.[1]) Bei uns fehlt es allein in weiten Kreisen (und namentlich in den Stadtverwaltungen) noch an dem Verständnis für die Notwendigkeit von »public libraries«. Sobald sich das erst einmal eingestellt hat, sind die Rofsschen energischen und kenntnisreichen Forderungen sehr an ihrem Platze. Seine kleine Schrift, die übrigens von der »Lehrer-Vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg« herausgegeben worden ist, stellt zweifellos einen wertvollen Beitrag zu der vorhandenen Litteratur dar.

Berlin Ernst Schultze

A. Wolf, Das notwendigste Material über Themen aus dem Unterrichtsgebiete der deutschen Sprache. Minden, C. Marowsky. kl. 8°. IV u. 40 S.

Welchem Bedürfnisse soll die vorliegende Schrift abhelfen? »Ich hoffe« — sagt Wolf —, »dafs den Seminaristen, besonders aber den jungen Lehrern bei ihrer Vorbereitung auf die zweite Prüfung das Heft gute Dienste leisten werde, und bitte, den in demselben gegebenen Winken und Unterweisungen eine freundliche Aufnahme nicht versagen zu wollen?« (Vorrede.) Die Schrift läfst viel zu wünschen übrig, vor allem rücksichtlich der Bearbeitung historischer Stoffe. Jedenfalls kommt es für den Lehrer nicht darauf an, dafs er eine Menge von geschichtlichen Notizen sammelt und seinem Gedächtnisse einprägt; er soll vielmehr erfahren, von wie vielen Seiten aus irgend ein methodischer Gegenstand betrachtet werden kann, und er soll fruchtbare Gesichtspunkte für sein eigenes Nachdenken gewinnen. Demgemäfs ist er so anzuleiten, dafs er jede pädagogische Entwicklungsform ihrem Kerne nach ergreifen lernt. Aber gerade in dieser Hinsicht bietet die vorliegende Schrift wenig oder gar keine Hilfe; denn der Verfasser bietet die Dinge, z. B. die Lesemethoden, mit all ihren historischen Zufälligkeiten und Anhängseln. Geschichtliche Betrachtungen der Art füllen das Gedächtnis, lassen aber den Verstand leer. Eine wirkliche Verarbeitung des Stoffes fehlt fast durchweg. Der Verfasser überliefert dem Leser eine Menge kleinlicher Vorschriften, anstatt ihn in den Geist der Sache einzuführen.

Weimar M. Fack

[1]) Vergl. den ausgezeichneten Katalog der Volksbibliothek zu Jena. 1899.

Bräuning, Demosthenes' acht Reden gegen Philipp. Ausgabe für Schüler. I. Abteilung: Text; II. Abteilung: Kommentar. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Gödel).

In der Gestaltung des Textes hat der Herausgeber nach dem Vorgange von Blafs an einigen Stellen der Überlieferung minderwertigen Handschriften den Vorzug gegeben. Diese Abweichungen von der Überlieferung sind in einem Anhange zusammengestellt. Diejenigen Stellen, welche Hauptgedanken enthalten, sind der Übersichtlichkeit wegen praktischerweise durch gesperrten Druck gekennzeichnet worden.

Die kurze, aber klare Einleitung behandelt I. die attische Beredsamkeit, II. Demosthenes' Jugend, III. Demosthenes als Redner, IV. Die Zustände in Athen, V. Die Ereignisse von Philipps Thronbesteigung bis zur Schlacht bei Chäronea, VI. Die letzten Schicksale des Demosthenes.

Der Kommentar will, um nicht das vorwegzunehmen, was den eigentlichen

Kern des Unterrichts ausmachen soll, dem Schüler nur über die formalen Schwierigkeiten hinweghelfen; er erklärt dieselben teils direkt, teils giebt er Andeutungen zu ihrer Lösung. Das sind gesunde Ansichten, die der Herausgeber bereits in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1890, Heft 6 dargelegt hat. Sein erster praktischer Versuch zur Verwirklichung ist im grofsen und ganzen als wohl gelungen zu bezeichnen; doch könnten in einer zweiten Auflage, die ja nicht ausbleiben wird, die Anmerkungen etwas reichlicher ausfallen.

Schneeberg Dr. Ernst Haupt

Wartenberg, Vorschule zur lateinischen Lektüre für reifere Schüler. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Gödel).

Das vorliegende Lehrbuch ist laut Vorwort für reifere Schüler bestimmt, die in einem Jahreskurse die Kenntnisse der lateinischen Formenlehre und der Grundzüge der Satzlehre so weit sich aneignen sollen, dafs sie zur ersten Cäsarlektüre im allgemeinen befähigt werden. Dafs dem Verfasser bei der Lösung dieser aufserordentlich schwierigen Aufgabe nicht alles auf den ersten Wurf hat glücken können, ist wohl selbstverständlich. So wird gleich in § 1 zu viel auf einmal geboten, nämlich der ind. praes. act. aller vier Konjugationen; dazu kommt noch der acc. sing. und plur. der ersten und der zweiten Deklination. Dafs dadurch der Schüler von vornherein verwirrt, ja geradezu abgeschreckt wird, bedarf keines Beweises. Darauf folgen die übrigen Formen des Aktivums aller vier Konjugationen, nämlich § 2 coni. praes., § 3 ind. impf., § 4 coni. impf., § 5 ind. fut. I, § 6 imp. praes. und fut., § 7 ind. perf. und zugleich der dat. sing. der ersten Deklination, § 8 coni. perf., ind. und coni. plusqpf., § 9 ind. fut. II. Der § 10 ist dem Bestimmen der Zeitformen gewidmet. In § 11 wird praes., impf. und fut. des Passivums besprochen, und bei dieser Gelegenheit der nom. sing. und plur. der ersten Deklination hinzugefügt. Vollständig wird die erste und zweite Deklination in § 12 behandelt. Und so geht es weiter: Deklination und Konjugation bunt durcheinander. Der § 13 bringt praes., impf., fut. und der § 14 perf., plusqpf. und fut. II von esse.

In § 15 wird eine Übersicht über die fünfte Deklination geboten, und § 16 die vierte Deklination eingeübt. § 17 ist für die Wiederholung bestimmt.

In § 18—22 werden die Substantiva der dritten Deklination durchgenommen, zu deren Stammtheorie ich immer noch nicht bekehrt bin; in § 23 folgen die Adjektiva. Die scharfe Trennung der Adjektiva von den Substantiven verdient Anerkennung; innerhalb der Substantive aber sind die Abweichungen in Geschlecht und Form von den regelmäfsigen Wörtern leider nicht geschieden worden.

Der § 24 handelt über die Zeiten der Vollendung in der Leideform. Die §§ 25 bis 29 besprechen die Grundformen der vier Konjugationen. In § 30 und 31 folgen die verba deponentia, § 32 die verba semideponentia. § 33 ist der Wiederholung gewidmet.

Der § 34 bringt die mit esse zusammengesetzten Zeitwörter, während § 35 wieder die Anordnung durchbricht und eine Übersicht über die Fürwörter giebt. Die übrigen verba anomala werden in folgender Reihenfolge durchgenommen: § 36 possum, § 37 fero, § 38 volo, malo, nolo, § 39 fio, § 40 eo, § 41 unvollständige Zeitwörter. § 42 ist zur Wiederholung bestimmt.

Der § 43 handelt vom Infinitiv, § 44 vom Gerundium und Gerundivum, § 45 vom Supinum, § 46 vom Participium. Es folgen drei Paragraphen zur Wiederholung. Den Schlufs bildet in § 50 die oratio obliqua.

Der Anhang auf S. 139, in den auch Formenlehre und Wortkunde zu verweisen ist, bringt 1. Verhältniswörter, 2. Bindewörter, 3. Umstandswörter, 4. Zahlwörter, 5. Steigerung der Eigenschaftswörter, 6. syntaktische Regeln, von deren systematischer Einübung abgesehen worden ist. Sie han-

deln über Subjekt und Prädikatsnomen; Akkusativ, Genetiv, Dativ und Ablativ; Infinitiv, Tempora, Modi der Haupt- und Nebensätze meist in der Form kurzer, aber treffender Beispiele.

Das lateinisch-deutsche Wörterverzeichnis auf S. 152 ff. ist leider wieder nach Klassen (Substantiva, Eigennamen, Adjektiva, Verba) geordnet, was glücklicherweise bei dem deutsch-lateinischen Wörterverzeichnis S. 175 ff. nicht der Fall ist.

Zur möglichst raschen und sicheren Einübung sind anfangs Einzelsätze verwendet worden, aber schon von § 12 an werden inhaltlich zusammenhängende Übungsstücke geboten (amicitia, iustitia, liber). Im übrigen ist der Übungsstoff namentlich der alten Geschichte entnommen (Persae, Germani, Galli; Dareus, Xerxes, Themistocles, Aristides, Cimon; de bellis cum Samnitibus gestis, de bellis punicis). Auch die deutschen Stücke (von der Freundschaft, von den menschlichen Verhältnissen, von unserem Heere, von den Perserkriegen, von dem Kriege mit Tarent u. a.) sind geschickt entworfen, müssen aber in einer zweiten, verbesserten Auflage, die ich dem interessanten Buche recht bald wünsche, reichlich vermehrt werden und zwar durch solche Aufgaben, die sich eng an die lateinischen anschliefsen.

Schneeberg Dr. Ernst Haupt

Leuzinger, Kurvenreliefs. Schlüssel zum Verständnis der Kurvenkarten. Bern, Schmid, Francke & Co.

Als eine der besten Weisen, auf Karten die Bodenunebenheiten nach allen Richtungen genau zu verzeichnen, darf die Darstellung durch Horizontalkurven bezeichnet werden. Wenn nun die in solchen Kurven ausgeführten Karten verstanden werden sollen, mufs das Wesen der Kurven klargelegt worden sein.

Die Kurvenzeichnung ist eine Erfindung des Generals Dufour und seiner Offiziere. Diese waren von Frankreich im Jahre 1809 nach Korfu geschickt worden, um die Festung gegen die Engländer zu verteidigen und nach und nach auszubauen. Nach der Herstellung der Fortifikationen nahm Dufour den Plan der Festung auf und zeichnete ihn aufs genaueste mit horizontalen Kurven. Damit war die Grundlage für eine richtige Reliefvorstellung gegeben, und der französische Kriegsminister liefs auch in Paris ein Relief der Festung Korfu nach Dufours grofser Zeichnung herstellen.

Wie können nun Bodenformen durch Horizontalkurven dargestellt werden? Es giebt in der Natur ausnahmsweise auch sichtbare Linien, die als Horizontalkurven aufgefafst werden können, z. B. die Uferlinien ruhender Wasserspiegel. Fassen wir die Uferlinie des tiefsten Wasserspiegels der Erde (abgesehen von mehreren Binnengewässern), des Meeres, ins Auge! Alle Punkte des Meerhorizontes sind gleichweit vom Erdmittelpunkte entfernt; sie liegen gleich hoch. Mithin ist auch die Meeresküste eine Horizontallinie. Das Ufer eines Seespiegels, der z. B. 200 m höher liegt als das Meer, bildet eine Linie, deren Punkte sämtlich 200 m hoch sind. Diese Linie ist unregelmäfsig gekrümmt: eine Kurve. Weil diese eine bestimmte Höhe, ein bestimmtes Niveau angiebt, wird sie auch Höhenkurve, Niveaukurve, Isohypse genannt. Sie begrenzt nach oben oder unten eine bestimmte Schicht. Deshalb heifst sie auch Schichtlinie. Denken wir uns nun den See um 200 m angeschwollen, dann wird die Uferlinie eine ganz andere Gestalt annehmen, weil das Wasser in die Buchten eingedrungen ist und so fort bei jeder ferneren Steigung. Sollen von einem Gebirge Kurven aufgenommen werden, so mufs man sich dasselbe von unten bis zur höchsten Spitze hin in gleich starke Schichten zerschnitten denken. Zeichnet man die Umrisse jeder einzelnen Schicht auf Papier, so erhält man eine Kurvenkarte. Zeichnet man jeden der einzelnen Umrisse nebeneinander auf ein besonderes Stück Pappe, schneidet sie dann aus und klebt sie aufeinander, so entsteht ein richtiges Relief der be-

treffenden Gebirgsform. Je geringer die Äquidistanz ist, desto genauer ist natürlich die Darstellung. Man wird darauf achten, dafs das Verhältnis ein richtiges bleibt, dafs also für den Mafsstab von 1 : 25 000 eine Äquidistanz von 50 m in der Darstellung entspricht. Wenn man mit dem Aufbau der Schichten fertig ist, dann kann man mit irgend einer Modelliermasse, z. B. Ölkitt, Leimkitt, Plastelina' Papiermâché, die Stufen ausfüllen. So hat man die Natur mit einiger Vollkommenheit nachgeahmt.

Die Kurvenreliefs Leuzingers haben nun den Zweck, das richtige Verständnis für die Horizontalkurven und die in derartigen Kurven ausgeführten Karten zu wecken und zu fördern. Es werden verschiedene Formentypen von den einfachen Formen des Flach- und Hügellandes an stufenweise bis zu den reich gegliederten des Hochgebirges im Kurvenbilde und in direkter körperlicher Modellierung dargestellt: Fig. 4, 5, 8 aus dem Kanton Zürich. 6 = Luzern, 7 = Appenzell, 9 = Mittelbayern, 10 = Karst in Österreich, 11 = Altbayern, 12 = Böhmen, 13 = Rauhe Alb, 14 = Jura, 15 = Illhorn im Kanton Wallis.

Sehr instruktiv ist auch das Herauskonstruieren von Querschnitten oder Profilen aus solchen Kurvendarstellungen, worüber die Figuren auf dem Kastendeckel Aufschlufs geben.

Die Reliefs sind auf einer handlichen Tafel dargestellt. Sie entsprechen ihrem Zwecke vollkommen. Adolf Rude

---

D Aus der Fachpresse

I Aus der philosophischen Fachpresse

Trüper: Die Kinderfehler. Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie. IV, 5.

Inhalt. A Abhandlungen: Dr. Adalbert Kupferschmid, dirig. Arzt im Sanatorium Mährisch Schönberg-Österreich (Sudetengebirge), Übungen des Muskelgefühles bei Schwachsinnigen. (Schlufs.) — B Mitteilungen: Dr. Maximilian P. E. Grossmann, Der Drang nach Gewifsheit. — R. Seyfert in Ölsnitz i. S., Eine Vereinigung zur Erforschung der Eigenart im Seelenleben der Kinder. — Wolfgang Zeller, Oberschulrat Christian Zeller †. — Tr., Hörende Taubstumme. — O. Danger, Helene Keller, die Taubblinde. — Anstalts- und Schulnachrichten.

Falckenbergs Zeitschrift für Philosophie und philosopsische Kritik. Bd. 114 u. 115.

Inhalt. Prof. F. Paulsen, Noch ein Wort zur Theorie des Parallelismus. — Dr. Eduard v. Hartmann, Zum Begriff der Kategorialfunktion. — Prof. Dr. Ludwig Busse, Jahresbericht über die Erscheinungen der anglo-amerikanischen Litteratur der Jahre 1894/95 (Carus, Ribot-Snell, Ladd, Fraser, Seth, Fowler, Douglas, Jones, Veitch-Wenley, Baldwin). — Dr. Edmund Neuendorff, Lotzes Kausalitätslehre. — Rezensionen.

Dr. Max F. Scheler, Arbeit und Ethik. — A. Döring, Zur Kosmogonie Anaximanders. — K. Vorländer, Eine »Sozialpädagogik« auf Kantischer Grundlage. — Dr. phil. Otto Siebert, Über die Beziehung des Menschen auf die Natur und das Menschengeschlecht. — Prof. Dr. F. Heman, Paulsens Kant. — Hermann Türck, Erwiderung. — Dr. E. Kühnemann, Antwort. — Rezensionen.

Natorps Archiv für systematische Philosophie. Neue Folge. V, 3.

Inhalt. B. Tschitscherin, Raum und Zeit (Schlufs). — Ludwig Goldschmidt, Kants Voraussetzungen und Professor Dr. Fr. Paulsen. — Heinrich Grünbaum, Zur Kritik der modernen Causalanschauungen. — Hans Kleinpeter, Über den Begriff der Erfahrung. Ein Nachtrag. — Julius Baumann, Ist Mach von mir mifsverstanden worden? — Bei der Redaktion eingegangene Schriften. — Zeitschriften.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Herausgeg. von Dr. Ferdinand Kemsies, Oberlehrer an der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule zu Berlin. 1. Jahrgang. 1899. Heft 5.

Inhalt. Abhandlungen: Theodor Elsenhans, Über individuelle und Gattungsanlagen. — Max Meyer, Die Tonpsychologie, ihre bisherige Entwicklung und ihre Bedeutung für die musikalische Pädagogik. III. — Hermann Wegener, Die Spiegelschrift. — Sitzungsberichte des Psychologischen Vereins zu Berlin: Georg Flatau, Neue Forschungen in der Psychopathologie (Fortsetzung). — Psychologischen Gesellschaft zu Breslau: William Stern: Psychophysica rediviva. — W. Sombart, Über die philosophischen Grundlagen der ökonomischen Technik. — Franz Kováts: Die Uranfänge der Wirtschaft.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 12. Jahrgang. 4. Heft.

Inhalt. Abhandlungen: C. Gutberlet, Zur Psychologie des Kindes. — J. A. Endres, Die Nachwirkung von Gundissalinus' de immortalitate animae. — J. Straub, Kant und die natürliche Gotteserkenntnis (Schlufs). — J. Mausbach, Zur Begriffsbestimmung des sittlich Guten (Schlufs).

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie gegründet von Richard Avenarius in Verbindung mit Ernst Mach und Alois Riehl, herausgegeben von Paul Barth. XXIII. Jahrg. 3. Heft.

Inhalt. Christian v. Ehrenfels, Entgegnung auf H. Schwarz' Kritik der empiristischen Willenspsychologie und des Gesetzes der relativen Glücksförderung. — Eugen Posch, Ausgangspunkte zu einer Theorie der Zeitvorstellung. Dritter Artikel. — Paul Barth. Fragen der Geschichtswissenschaft. I. Darstellende und begriffliche Geschichte.

Commer's Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XIV. Bd. 2. Heft.

Inhalt. Lic. Franz von Tessen-Wesierski, Professor an der Universität in Breslau, Thomistische Gedanken über das Militär. — Martin Grabmann in Allersberg (Bayern), Streiflichter über Ziel und Weg des Studiums der thomistischen Philosophie mit besonderer Bezugnahme auf moderne Probleme. — Kanonikus Dr. Michael Glofsner in München, Zur neuesten philosophischen Litteratur. I. (Kuno Fischer, Überweg-Heinze, H. Wolff, Spicker, Braig.) — Litterarische Besprechungen.

Revue de Métaphysique et de Morale Secrétaire de la Rédaction: M. Xavier Léon. 7. Année, No. 5. Septembre 1899.

Sommaire. E. le Roy, Science et Philosophie (Suite). — E. Chartier, Sur la Mémoire (Suite et fin.) — J. Wilbois, La Méthode des sciences physiques. — Études critiques. L. Couturat, La logique mathématique de M. Peano. — Supplément: La Philosophie dans les Universités (1899—1900). — Livres nouveaux. Revues. — Agrégation de philosophie.

Mind a Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Dr. G. F. Stout, With the Co-opeiation of Professor H. Sidgwick. Dr. E. Caird, Professor Ward, and Professor E. B. Titchener. New Series, No. 32. October 1899.

Contents. Shadworth H. Hodgson, Psychological Philosophies. — Gustav Spiller, Routine Process. — Dr. Ferdinand Tönnies (Trans. by Mrs. B. Bosanquet), Philosophical Terminology (II). — G. M.

Stratton, The Spatial Harmony of Touch and Sight. — Bruce McEwen, Kants Proof of the Proposition, »Mathematical Judgments are One and All Synthetical«. — Critical Notices: J. S. Mackenzie, C. v. Ehrenfels, System der Werttheorie. — B. Bosanquet, J. P. Durand (De Gros), Aperçus de Taxinomie Générale. — R. R. Marett, H. R. Marshall, Instinct and Reason. — F. C. S. Schiller, H. Münsterberg, Psychology and Life. — New Books. — Philosophical Periodicals.

Bölcseleti folyóirat. 1899.

Tartalom. I. Értekezések: Dr. Szilvek Lajos, A hypnosis ismertetése és magyarázata. — Dr. Mihálovics Ede, A római- és a kánon-jog intézkedései az uzsoráról. — Dr. Hanauer István, Az önkéntelen indulatok és a szabad elhatározások. — Dr. Ochaba A. János, A lélek halhatatlanságáról.

Kantstudien (Vaihinger). Berlin 1899. Reuther & Reichard. Band IV, Heft 1.

Paulsen, Kant der Philosoph des Protestantismus. — Wentscher, War Kant Pessimist? — Vaihinger, Eine französische Kontroverse über Kants Ansicht vom Kriege. Auch ein Wort zur Friedenskonferenz. — Medicus, Zu Kants Philosophie der Geschichte mit besonderer Beziehung auf K. Lamprecht. — Neumann, Lichtenberg als Philosoph und seine Beziehungen zu Kant. — Döring, Kants Lehre vom höchsten Gut. — P. v. Lind, Das Kantbild des Fürsten von Pless, mit Abbildung. — Rezensionen (Stock, von Krüger). — Selbstanzeigen. — Litteraturbericht von Medicus. — Bibliographische Notizen. — Zeitschriftenschau. — Mitteilungen. — Varia.

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Herausgegeben von Ludwig Keller. Berlin 1899. R. Gärtners Verlag (H. Heyfelder). Band 8, Heft 3 und 4. März-April 1899.

Keller, Die römische Akademie und die altchristlichen Katakomben im Zeitalter der Renaissance. — Wyneken, Kants Platonismus. — Schnedermann, Einige neuere Schriften über die Urzeit des Christentums. — Nachrichten und Bemerkungen.

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. (H. Ebbinghaus und A. König). Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1898. Band XIX, Heft 5 und 6.

Titchener, Zur Kritik der Wundtschen Gefühlslehre. — Litteraturbericht.

Band XX, Heft 1:

Hansemann, Über das Gehirn von Hermann v. Helmholtz. Meyer, Über Beurteilung zusammengsetzter Klänge. — Litteraturbericht.

Band XX, Heft 4 und 5:

Zindler, Über räumliche Abbildungen des Continuums der Farbenempfindungen und seine mathematische Behandlung. — Thorner, Ein neuer stabiler Augenspiegel mit reflexlosem Bilde. — Morrey, Die Präcision der Blickbewegung und der Lokalisation an der Netzhautperipherie. — Uhthoff, Ein Beitrag zur congenitalen totalen Farbenblindheit. — v. Zehender, Die Form des Himmelsgewölbes und das Gröſsererscheinen der Gestirne am Horizont. — Besprechungen. — Litteraturbericht.

Band XX, Heft 6:

Sternberg, Geschmack u. Chemismus. — Abraham und Schäfer, Über die maximale Geschwindigkeit von Tonfolgen. — Abraham, Über das Abklingen von Tonempfindungen. — König, Bemerkungen über angeborene Farbenblindheit. — Litteraturbericht.

Band XXI. Heft 1 und 2:

Hamaker, Über Nachbilder nach momentaner Helligkeit. — Hellwig, Über die Natur des Erinnerungsbildes. — Stumpf, Über den Begriff der Gemütsbewegung. Stumpf, Beobachtungen über subjektive Töne und über Doppelthören. — Besprechungen. — Litteraturbericht.

Archiv für Geschichte der Philosophie. (Ludwig Stein). Berlin 1899. Georg Reimer.

XII. Band. 3. Heft:

Tumarkin, Anna, Das Associationsprincip in der Geschichte der Ästhetik. — Dr. Johann Zmavc, Die Prinzipien der Moral bei Thomas von Aquin. — Praechter, Zu Kleanthes Frgm. 91 Pears. — Duprat, La théorie du pneuma chez Aristote. — Jahresbericht von Dilthey und Heubaum. — Neueste Erscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte der Philosophie.

The Philosophical Review (Schurman, Creighton, Seth). Macmillan Company. New York.

Vol. VIII, 3 (No. 45). May 1899:

Schurmann, Kants A Priori Elements of Understanding. — Winslow, A. Defence of Realism. — Haldar, The Conception of the Absolute. — Adickes, German, Philosophical Literature (1896—98), I. — Titchener, Structural and Funktional Psychology. — Reviews of Books (Paulsen, Kant, by Vaihinger u. a.). — Summaries of Articles. — Notices of New Books (Lasson, Daxer u. a.). — Notes.

The Metaphysical Magazine. Edited by Leander Edmund Whipple. The Metaphysical Publishing Company. New York. Vol. IX, No. 5. May 1899:

Wilder, Life Eternal. — Wake, The Philosophy of Education. — Viola, Thine own Shall Come to Thee. — Winchester, The Study of Metaphysics. — Orcutt, Is the Devil Dead? — Bogardus, The Evolution of Consciousness. — Best, Children of the King. — Pittsinger, Come into the Heavenly Silence. — The World of Thought, with Editorial Comment.

Vol. IX, No. 6. June 1899.

Vitae. The Dual-Unity of Mind. — Mills, The Doctrine of Election. — Avenel, A Technical Analysis of Thought and its Faculties. — Wilder, Life Eternal (Concluded). — Bullard, Genius. — Edgerton, Only Dreaming (Poem). — Best, Childern of the King. — The World of Thought, with Editorial Comment.

The psychological Review. Edited by J. McKeen Cattell, Columbia University, and J. Mark Baldwin, Princeton University. The Macmillan Company, New York and London.

Series of Monograph Supplements, Vol. II, No. 5 (Whole No. 9.) April 1899:

Dearborn, The Emotion of Joy.

Vol. VI, No. 3. May 1899:

Judd, A Study of Geometrical Illusions. — Mills, The Nature of Animal Intelligence and the Methods of Investigating It. — Kirkpatrick, The Development of Voluntary Movement. — Thorndike, The Instinctive Reaction of Young Chicks. — Discussions. — Psychological Literature. — New Books.

Revue Néo-Scolastique. Publiée par la Société Philosophique de Louvain (Mercier).

16. année, No. 2. Mai 1899:

Halleux, Le problème philosophique de l'ordre social. — Piat, La valeur morale de la science d'après Socrate. — Noël, La conscience de l'acte libre et les objections de M. Fouillée. — Mercier, Ecco l'allarme, Un cri d'alarme. — De Wulf, La Synthèse scolastique (suite et fin). — Mélanges et Documentes. — Bulletins bibliographiques.

Revue philosophique de la France et de l'Etranger. Dirigée par Th. Ribot. Paris 1899. Félix Alcan.

24. année, No. 5. Mai 1899:

Dantec, La théorie biochimque de l'hérédité. — Goblot, Fonction et finalite (1. article). — Philippe, La conscience dans l'anesthésie chirurgicale. — Dugas, La dissolution et la conservation de la foi. — Analyces et comptes rendus. — Revue des périodiques étrangers.

24. année, No. 6. Juin 1899:

Winiarski, L'equilibre esthétique. — Marro, Le rôle social de la puberté. — Goblot, Fonction et finalité (fin). — Revue critique: Dumas, Névroses et idées fixes d'après M. Raymond et Pierre Janet. — Analyses et comptes rendus (B. Erdmann et Dodge u. a.). — Revue des périodiques étrangers.

Rivista Filosofica in continuazione della Rivista Italiana di Filosofia fondata da Luigi Ferri (Cantoni e Juvalta). Tipografia Fratelli Fusi. Pavia 1899.

Anno I (XIV), Vol 1. Marzo-Aprile 1899:

Cantoni, L'insegnamento filosofico e l'educazione delle classi dirigenti. — Cesca, Criticismo ed umanismo. — Labanca, Gesù di Nazareth in recenti pubblicazioni francesi. — Piazzi, Libertà o Uniformità nelle scuole medie? — Rassegna Bibliografica (Ehrenfels, Simon u. a.).

Revue de l'Université de Bruxelles. Red. p. P. de Reul et M. Sand. Bruxelles 1899. Jean Viselé.

4. année, No. 7. Avril 1899:

Demoor, Les enfants anormaux et la criminologie. — Errera, Esquisse d'un cours de droit constitutionnel comparé. — Massart, Au Sahara: II. — Les sables d'El Erg oriental. — Variétés. — Bibliographie. — Chronique universitaire.

4. année, No. 8. Mai 1899:

Crismer, La Formation et le Développement des Christaux. — Leclère, La Theorie historique de M. Lamprecht. — Massart, Au Sahara: III. — Le désert pierreux. IV. — Les steppes de l'Atlas et la plaine du Hodna. — Kleefeld, L'idée fixe chez les Aliénés. — Bibliographie. — Chronique universitaire.

II Aus der pädagogischen Fachpresse (1898)

In einer ausführlichen Abhandlung betrachtet Dr. Sieler »Die Pädagogik als angewandte Psychologie und Ethik« (D. Bl. 6—11). O. Foltz entwickelt in seiner Abhandlung »Die Ethik und das Ziel der Erziehung« (Päd. Bl. 1) im Anschlufs an Paulsens Ethik eine Dreiteilung der Pädagogik: Der vollkommene Mensch ist körperlich gesund und stark; seine Bewegungen sind der wohlgefällige Ausdruck einer schönen Seele, die pädagogische Diätetik soll uns darüber belehren, was wir können, thun müssen, damit der Leib des Zöglings ein williges Organ und ein erfreuliches Symbol der Seele werde. Der vollkommene Mensch ist ein gebildeter Mensch, d. h. er hat durch Unterricht und Übung die Fähigkeit erworben, mit unmittelbarem Interesse an dem geistigen Leben seines Volkes und der Menschheit teilzunehmen. Anleitung eines wahrhaft bildenden Unterrichts giebt die Didaktik. Der vollkommene Mensch bethätigt endlich und vor allem die Tüchtigkeiten, die man Tugenden im engeren Sinne nennt. Die Hodegetik sucht nachzuweisen, wie die Entwicklung des Willens nach dieser Seite hin förderlich zu beeinflussen ist. Mit der Hodegetik beschäftigt sich M. Schmidt in seiner Abhandlung: »Das apokryphe Kapitel der Erziehung« (Neue Bahnen 4) und entwickelt folgende Übersicht: I. Mafsregeln der Kinderregierung: a) nachteiliger Willensbethätigung vorbeugende, b) den Willen »biegende«. II. Mafsregeln der Erziehung, den Willen bildend: a) das sprachlich ermittelte Musterbild (Unterricht), b) das direkte Erziehervorbild, c) das reflektierte Bild (Musterbild, Wortbild) des Zöglings (Begegnung). Über »Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils« verbreitet sich Dräger (Neue Päd. Ztg. 2. 3). So wichtig auch das sittliche Urteil für die Klärung des Gefühls, für leichtere Erregung der Zu- und Abneigungen und für die Schaffung guter Grundsätze ist, so hat es doch nur dann bleibenden Wert, wenn das Wissen des Guten zum Wollen desselben auswächst. »Welche Mittel stehen der Schule zu Gebote, um das sittliche Urteil des Schülers in sittliches Wollen und Handeln umzusetzen?« (Ebenda 34. 35). Busch bespricht ausführlich das Vorbild des Lehrers, die Mafsnahmen der äufsern Zucht, die Belehrung und zwar hauptsächlich die planmäfsige auf dem Wege des Unterrichts und die Mafsnahmen der innern Zucht. Wenn Ziller als ein wesentliches Mittel der Willensbildung die Zielangabe in die Methodik einführte, so verneint A. Schmidt

die Frage: »Ist die Zielangabe ein wesentliches Erfordernis? (Neue Bahnen 5) und erklärt: »Die Zielangabe hat für die Willensbildung und für die Vorbereitung auf die eigentliche Unterrichtslektion nicht den Wert, den ihr die Zillersche Schule beimifst.« Eine umfassende »Würdigung des Disziplinarmittels der Körperstrafe« giebt G. Stengel (Allg. D. Lehrerztg. 11—13). Ein Korrektiv für das Interesse verlangt eine Arbeit »Interesse und Pflicht« (Ebd. 44—46): »Eine Pädagogik, die in Erziehung und Unterricht das Interesse als wichtigsten, als allein mafsgebenden Faktor gelten lassen wollte, wäre als kurzsichtig und einseitig zu verwerfen. Stehen Interesse und Pflicht im rechten Verhältnisse zu einander, begründen wir im Unterrichte die rechte Selbstthätigkeit der Schüler; ist der Lehrer ein Muster von Pflichttreue; sind die Ordnungen und Forderungen der Schule geeignet, das Thun der Kinder in die Bahnen der Pflicht zu lenken; ist im Unterricht selbst reiche Gelegenheit zur Entwicklung des Pflichtgefühls im Kinde geboten: dann werden unsere Schulen nicht nur helle, einsichtsvolle Köpfe hinaus ins Leben senden, sondern auch eine wertvolle Grundlage zur Charakterbildung legen.« K. Kerp beantwortet die Frage: »Inwiefern kann die Erfahrung der Schüler als Grundlage des Unterrichts benutzt werden?« (Neue Westd. L. 14. 15.) H. Ringelmann stellt für die einzelnen Fächer »Grundsätze zur Feststellung der Zeugnisnummern« auf (Haus u. Schule 27. 28. 30. 31). »Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie« beleuchtet H. Müller (Allg. Schulbl. 19—22); eine umfassende Abhandlung über denselben Gegenstand veröffentlicht auch Dr. Spitzner (Deutsche Schule 1—4).

Von Hamburg aus wird eine Bewegung eifrig unterstützt, die in dem bekannten Rembrandtbuche zum erstenmale deutlich an die Öffentlichkeit trat, und die Parole einer künstlerischen Bildung ausgiebt. Interessen will die Schule für diese Bewegung F. Lehmhaus durch eine Arbeit »Über Alfred Lichtwark und sein Wirken für Kunstbetrachtung und Kunstgenufs« (Neue Westd. L. 37—39); er sieht in der Kunstbetrachtung einen »der aussichtsreichsten Angriffspunkte, von wo aus die Kinder dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit näher gebracht werden können« und meint, die Schule solle sich die in moralischem Sinne läuternde und klärende Kraft der Kunstbetrachtung« nicht entgehen lassen. In eine ausführliche kritische Behandlung der Frage tritt eine Arbeit zur Preisbewerbung ein: »Welche Stellung soll die Schule zu der neuen, auf eingehende Pflege der künstlerischen Bildung dringenden Bewegung einnehmen?« (Allg. D. Lehrerztg. 41. 42), die zu folgenden Sätzen gelangt: 1. die auf eingehende Pflege der künstlerischen Bildung dringende Bewegung ist zu abgeschlossenen und für den Schulunterricht verwendbaren Resultaten im allgemeinen noch nicht gelangt. 2. Im Hinblick auf den Ausgangspunkt der ganzen Bewegung und auf manche weitgehende Forderungen mufs es als ernsteste Pflicht der Schule hingestellt werden, in der weiteren Entwicklung dieser Bewegung das von der wissenschaftlichen Pädagogik gestellte, auf sittlich-religiöse Charakterbildung gerichtete Erziehungsziel mit aller Entschiedenheit festzuhalten. 3. Andererseits ist doch die in dieser Bewegung sich kundgebende Betonung der Gemütsbildung gegenüber der Wissens- und Verstandesbildung freudigst zu begrüfsen, wie auch ebenfalls die Schule aus dem Drängen nach Stärkung der Anschauung und der Phantasie, das sich aus dem Wesen des Kunstgenusses und der künstlerischen Bildung erklärt und in Einklang steht mit gewissen Strömungen in der Methodik sämtlicher Unterrichtsfächer, beachtenswerte Anregungen zu entnehmen hat. 4. Zunächst wird es Aufgabe der Schule sein müssen, die aus den Untersuchungen über Jugendlitteratur und Zeichenunterricht sich ergebenden

Resultate für die Praxis fruchtbar zu machen. R. Frankenberg zeigt in einer Arbeit »Über die Pflege der künstlerischen Bildung in der Volksschule« (Deutsche Volksschule 31. 32), wie die Schule überall für künstlerisches Sehen und Empfinden sorgen kann. Ein Hamburger Lehrer hat »Holbeins Bilder des Todes in der Schule« in der Schule behandelt und berichtet darüber (Päd. Ref. 26). Kann man die auf das Erziehungswesen gerichtete Gedankenarbeit mit einem mächtigen Strome vergleichen, so ist neben der grofsen und starken Oberflächenströmung eine nicht unwichtige Unterströmung zu beobachten, die von den pessimistischen Ideen gebildet wird, die von verschiedenen Seiten her Eingang in die Pädagogik gefunden haben. »Die pessimistische Unterströmung in der Pädagogik des 19. Jahrhunderts« betrachtet Dr. Bergemann (N. Bahnen 4 bis 9). Im Gegensatz zu Bergemann legt L. Veeh »Ein Wort für die pessimistische Pädagogik« (Ebenda 12) ein.

Unter den Fragen der Schulorganisation spielt die Lehrerbildungsfrage eine hervorragende Rolle. Das Thema: »Welche Forderungen stellt die Gegenwart an die Vorbildung der Volksschullehrer?« wird von den meisten Blättern behandelt. Übereinstimmung herrscht in der Forderung, dafs allgemeine und Fachbildung zu trennen sei; ziemliche Übereinstimmung herrscht auch in der Forderung, dafs die allgemeine Bildung auf einer höhern Schule zu erwerben sei. Diese Forderung vertreten: Rein (Päd. Bl. 1), Siepen (Neue Westd. L. 6—9), Urbaneck (Schles. Schulzeitung. 2), Pichotta (Ebenda 20), ein Anonymus (Deutsche Schulztg. 20—22). Für das sächsische System der Verbindung von Seminar und Präparande treten ein Israel (Päd. Bl. 11) und Gelfert (Leipz. Lehrerztg. 24. 25). L. Frank (Lehrerheim 43—46) empfiehlt die Einrichtung der Oberbürgerschule im Sinne Scherers, während Völkers »unter den gegenwärtigen Umständen« eine vierstufige besondere Vorbereitungsanstalt für das Seminar verlangt, die die Bildung wie sie die achtstufige Volksschule vermittelt, voraussetzt. Ganz auf den Boden der »gegebenen Verhältnisse« stellt sich P. Speer (Neue Päd. Ztg. 14. 15) und gelangt zu folgenden Sätzen: »die dreiklassige Präparandenschule hat diejenige allgemeine Bildung zu ermitteln, welche bisher erst im Seminar ihren Abschlufs erreichte, inbegriffen: Französisch obligatorisch, Englisch fakultativ. Bezüglich der Musik sind nur Gesang und Violinspiel als obligatorische Fächer zu erteilen, die übrigen Gebiete lasse man wahlfrei. Diese Anstalten dürfen in keinerlei Verbindung mit den Seminaren stehen.« Im Seminar konzentriert sich »die gesamte Kraft auf vier nebeneinander laufende aber innig miteinander zusammenhängende Gebiete. Sie sind den geologischen Schichten vergleichbar: die grundlegende, die Primärschicht bildet die methodisch-praktische Fachausbildung in der Übungsschule; darauf ruht die Sekundärschicht, die Geschichte der Pädagogik; auf dieser wieder lagert die Tertiärschicht, sich bildend aus den pädagogischen Hilfwissenschaften, und obenauf, in der Quartärschicht, da schlummern die verborgenen Schätze der übrigen Wissenschaften, da sprudeln die lebendigen, kristallhellen Brünnlein der allgemeinen Bildung.« In Bezug auf den letzten Punkt verlangt Speer Erweiterung der allgemeinen Bildung durch Quellenstudium. Gegen »Die Internatserziehung in den deutschen Lehrerbildungsanstalten« wendet sich in einer besondern Abhandlung (Neue Bahnen 10) L. Mittenzwei. So einstimmig nun auch die Notwendigkeit einer Reform der Lehrerbildung anerkannt wird, die Aussicht auf ihre baldige Durchführung ist nicht grofs. Welche Schwierigkeiten ihr im Wege stehen und wie sie zu beseitigen sind, das erwägt O. Fiedler in seiner Arbeit: »Wann wird es zu einer Reform der Lehrerbildung kommen?« (Schles. Schulztg. 49. 50).

Eine andere Frage, die neuerdings akut

zu werden beginnt, behandelt Meuselbach: »Die Kommunalsteuerfreiheit der Volksschullehrer« (Neue P. Ztg. 45 bis 50). Der Verfasser hält die Beibehaltung dieses sogenannten Privilegiums in der Hauptsache — gerade im Hinblick auf die besondern Verhältnisse des Volksschullehrerstandes — auch noch für die Gegenwart sowohl billig als berechtigt; u. a. könnte die Verschiedenheit der Steuerbelastung leicht den Weg zur Versetzung mit Verkürzung des Einkommens bahnen. Eine Aufhebung derselben erscheint nur dann zulässig, »wenn uns — etwa analog den § 3 des Gesetzes vom 29. Juni 1886 für die Militärpersonen getroffenen Bestimmungen — ein Schutz vor Schwankungen und abnormer Belastung, sowie eine angemessene finanzielle Entschädigung für den Wegfall dieses Bestandteils des Diensteinkommens, als was der Ertrag dieses Privilegiums sowohl in der Vergangenheit nach der Geschichte des Volksschullehrerstandes stets erschienen ist, als auch in der Gegenwart nach der Auffassung Sach- und Gesetzeskundiger noch erscheint, zu teil wird.«

Über »Die allgemeine Volksschule« faſst R. Helm (Leipz. Lehrerztg. 44. 45) eine Anzahl kleinerer Artikel mit folgenden Überschriften zusammen: 1. Unser Elementarschulwesen strebt in seiner Entwicklung nach der allgemeinen Volksschule hin. 2. Ist die allgemeine Volksschule eine sozialdemokratische Idee? Hat sie sich in der Erfahrung bewährt? 3. Die allgemeine Volksschule hebt die intellektuelle Bildung der gesamten Jugend. 4. Gefährdet die allgemeine Volksschule die sittliche Entwicklung der Jugend? 5. Die allgemeine Volksschule stärkt die nationale Kraft durch Förderung des Friedens in Gemeinde und Staat.« Die Verlängerung der Erziehung nach unten hin begründet aus modern sozial-wirtschaftlichen Thatsachen in ihrer Notwendigkeit G. Schönfeldt in seiner Abhandlung: »Die heutige Arbeiterfamilie und die öffentliche Erziehung vorschulpflichtiger Kinder« (Päd. Ref. 48), die Verlängerung nach oben hin fordert Dönges in einem Vortrage: »Die Frage der Fortbildungsschule« (Frankf. Schulztg. 6. 7). »Die Hilfsschule in ihrem Verhältnis zur Volksschule« beleuchtet Th. Fuhrmann (Schles. Schulzeitung 39) und begründet folgende Sätze: Die Hilfsschule ist als eine selbständige Schule anzuerkennen. Die Schüler der Hilfsschule sind aus dem Verbande der Volksschulen, die sie früher besuchten, loszulösen und der Hilfsschule allein zu überweisen. Die Hilfsschüler treten in der Regel erst nach einem mehrjährigen erfolglosen Besuche der Volksschule in die Hilfsschule ein. Es ist die Aufgabe der Hilfsschule, die für sie geeigneten Schüler bis zur Schulentlassung zu behalten. Als Lehrer und Lehrerinnen der Hilfsschulen mögen nur im Volksschuldienste bewährte Kräfte herangezogen werden.

Während die Diskussion über die Schulaufsichtsfrage verstummt ist, fängt jetzt die Schularztfrage an, brennend zu werden. Einen »Überblick über die Entwicklung der Schularztfrage« giebt ein Artikel der Kath. Schulztg. f. Nordd. (32—34), den »Gegenwärtigen Stand der Schularztfrage« stellt die Deutsche Schulztg. (44. 45) dar. B. Pohl verneint die Frage: »Sind besondere Schulärzte notwendig?« (Schles. Schulztg. 43. 44) entschieden und verlangt zu verhindern, »daſs neben der juristischen Omnipotenz auch noch eine ärztliche Diktatur aufkommt.« Er wünscht aber die konsultative Mitwirkung der Ärzte in der Schulverwaltung und würde auch »eine allgemeine Untersuchung des Gesundheitszustandes sämtlicher schulpflichtiger Kinder vor ihrem Eintritt in die Schule mit Freuden begrüſsen«. — Für die »Unentgeltlichkeit der Lehrmittel« treten mit sozialen und pädagogischen Gründen C. Thomas (D. Schulpr. 7—9) und M. Hendschel (Leipz. Lehrerztg. 16. 17) ein.

Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Fr. Paulsen, Kant der Philosoph des Protestantismus. Berlin, Reuther & Reichard, 1899 40 S.

Wasmann, Instinkt und Intelligenz im Tierreich. Zweite vermehrte Aufl. Freiburg i. B., Herder, 1899. 121 S.

Th. Ziegler, Glauben und Wissen. Rektoratsrede. Strafsburg, Heitz, 1899. 30 S.

M. Nilsen, Zur Religion. Ein Wort zur Verständigung an die Gebildeten unter ihren Verehrern und Verächtern Stuttgart, Digel. 42 S.

K. Dankmann, Das Problem der Freiheit in der Philosophie und Theologie. Halle, Niemeyer, 92 S.

F. Volkmann, Schillers Philosophie. Berlin, Rühl, 1899. 30 S.

Landowicz, De doctrinis ad animarum praeexistentiam atque metempsychosin spectantibus. Lipsiae, Fock, 1898 73 S.

Jerusalem, Einleitung in die Philosophie. Wien, Braumüller, 1899. 190 S.

Troels-Lund, Himmelsbild und Weltanschauung im Wandel der Zeiten. Deutsch von Leo Bloch. Leipzig, Teubner, 1899. 286 S.

J. Geyser, Das philosophische Gottesproblem in seinen wichtigsten Auffassungen. Bonn, Hanstein, 1899. 291 S.

Rappoport, Spinoza und Schopenhauer. Berlin, Gaertner, 1899. 148 S.

Kurnig, Der Pessimismus der Andern. Pessimistische geflugelte Worte und Citate Leipzig, Spohr, 1899. 28 S.

O. Flügel, Wille. Sonder-Abzug aus Reins Encyclopädischem Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1899. 16 S.

E. v. Hartmann, Ethische Studien. Leipzig, Haacke, 1898. 241 S.

Karoly, Positiv Aesthetika. Budapest, 1897. 672 S.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie von Schiller und Ziehen. Wagner, Unterricht und Ermüdung 134 S.

Fauth, Das Gedächtnis. Berlin, Reuther & Reichard, 1898. 88 S.

M. P. C. Schmidt, Zur Reform der klassischen Studien auf Gymnasien. Leipzig, Dürr, 1899.

Die Ausbildung der Volksschullehrer, eine Denkschrift. Giefsen, Roth.

H. Schöne, Schulgesang und Erziehung. Leipzig, Wunderlich, 1899.

Tischendorf-Marquard, Präpar. f. d. Unterr. an einf. Fortbildungsschulen. Ebenda.

E. Zeissig, Algebr. Aufgaben f. d. Volksschule. 2. Aufl. Ebenda.

Tracy-Stimpfl, Psychol. d. Kindheit. Ebenda.

Tischendorf, Präpar. f d. geogr. Unt. IV. Teil. 6. Aufl. Ebenda

Rieck-Gerolding, Nat.-Unt. in Erdkunde u. Gesch. Ebenda.

Reichel, Entwurf einer deutschen Betonungslehre f Schulen. Ebenda.

Seyfert, Der gesamte Lehrstoff des naturkundl. Unt. Ebenda.

Lüer, Die Volksschulerziehung im Zeitalter der Sozialreform. Ebenda.

Pätzold, Zur Schulverfassung. Ebenda.

Kroistra, Sittl. Erziehung Ebenda.

Hermann, Diktat-Stoffe. Ebenda.

Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Ebenda.

Schenk-Maigatter, Gesch. d. Altertums für Lehrerbildungsanstalten. Leipzig, Teubner.

T. Holmberg, Från Skolsalen. 3 Hefte. Samson u. Wallin, Tärna.

Bach, Die Kommunalsteuerfreiheit. Bielefeld, Helmich.

Remus, Der naturkundl. Unt. in seiner einheitl. Gestalt. Ebenda.

Höfer, Schaumberger. Ebenda.

Stendal, Die Schularztfrage. Ebenda.

Kerschensteiner, Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. München, Gerber, 1899.

Heilmann, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bde. Leipzig, Dürr, 1898.

Ch. Bally, Les langues classiques sont-elles des langues mortes? Bale et Genève, Georg & Co.

Herdersche Verlagshandlung, Freiburg im Breisgau.

Soeben sind erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Seneca-Album.

Weltfrohes und Weltfreies aus **Senecas philosophischen Schriften.**

Nebst einem Anhang: Seneca und das Christentum. Von **B. A. Betzinger.** 12°. (X u 224 S.) M 3; geb. in Leinwand M 4.

Von demselben Verfasser ist früher erschienen:

Dante-Album: **Di Mondo in Mondo.** Florilegio Dantesco colla traduzione tedesca di contro.
Von Welt zu Welt. Ein Dante-Album mit deutscher Übersetzung. Quer-12°. (X u. 308 S.) M 3; geb. in Leinwand M 4.

Verlag von H. Beyer & Söhne in Langensalza.

Richard Wagner als Erzieher.

Ein Wort für das deutsche Haus und für die deutsche Schule.

Von

Dir. Prof. Dr. **Alexander Wernicke,**
Braunschweig.

128 Seiten. *Preis 1 M.*

Inhalt: 1. Die Erziehung zur Persönlichkeit durch die Kunst. 2. Die Stellung des Musik-Dramas im Ganzen der Kunstwerke. 3. Die geschichtliche Notwendigkeit des deutschen Musikdramas. 4. Richard Wagner und sein Werk. 5. Die Persönlichkeit Wagners und deren Wirksamkeit. a) Die Weltanschauung Wagners. b) Die Darstellung der Weltanschauung in den Kunstwerken. c) Die Darstellung der Weltanschauung in den Prosaschriften. d) Das Vorbildliche in Wagners Charakter. 6 Die Grenzen der erzieherischen Wirksamkeit des Kunstwerkes und des Musikdramas im besonderen mit Rücksicht auf die Aufgabe der Erziehungsschule.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Verlag von H. Beyer & Söhne in Langensalza.

Wille.

Von

O. Flügel.

Sonderabdruck aus Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

16 Seiten gr. 8°. *Preis 60 Pf.*

Inhalt: 1. Definition des Willens. 2. Entstehung des Willens. 3. Willenshandlung nach außen. 4. Willenshandlung nach innen. 5. Bildung des Willens. A. Durch gelingende Thätigkeit. B. Durch Maximen. C. Gedächtnis des Willens. D. Durch Nachahmung. — Litteratur.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.



Verlag von **O. R. Reisland** in Leipzig.

Der Logos.

Geschichte seiner Entwickelung in der griechischen Philosophie und der christlichen Litteratur

von **Anathon Aall.**

I. Teil: **Geschichte der Logosidee in der griechischen Philosophie.**
1896. Gr. 8. (XIX u. 252 S.) Brosch. M. 5,—.

II. Teil: **Geschichte der Logosidee in der christlichen Litteratur.**
1899. Gr. 8. (XVII, 493 S.) Brosch. M. 10,—.

Die körperlichen Äusserungen psychischer Zustände

von Dr. **Alfred Lehmann,**
Direktor des psychophysischen Laboratoriums an der Universität Kopenhagen.
Übersetzt von **F. Bendixen.**

Erster Teil: **Plethysmographische Untersuchungen.** Text.
1899. Gr. 8°. XIV und 218 S.
Nebst einem Atlas von 68 in Zink geätzten Tafeln.
Preis des kompleten Werkes M 20. Der Text apart kostet M 6,—, der Atlas M 14,—.

Hierzu eine Beilage von Heinrich Bredt in Leipzig.